

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Angelina da Silva, de Criança a Rapariga

- CONTEXTOS SOCIO-EDUCATIVOS ATRAVÉS DE UM OLHAR (AUTO)BIOGRÁFICO -

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

-Área de Educação e Diversidade Cultural-

ORIENTADORA: Professora Doutora Helena Costa Araújo

Maria Teresa Oliveira Ribeiro da Gama Barbosa

Porto, 28 de Fevereiro de 1999

RESUMO

Esta dissertação aborda a construção do género feminino nos contextos socio-educativos, num momento histórico em que Portugal se confrontava com fenómenos de transformação social, associados ao processo de industrialização, à explosão da emigração e ao incremento do turismo. Assistia-se ao mesmo tempo a uma crescente preocupação com a igualdade de oportunidades e a uma revalorização do papel da escola nesses processos de mudança. Estas alterações revelavam-se em dissonância com as práticas culturais tradicionais das comunidades rural e piscatória, ainda prevalentes na terra onde nasci e me fiz mulher.

O relato (auto)biográfico, baseado em documentos escritos de infância e adolescência, dá conta das contradições, dos constrangimentos e das oportunidades que os contextos sócio-educativos em que me construí me proporcionaram. A família, a escola, a igreja, a vizinhança envolveram a minha vida criando as fronteiras dentro das quais a minha feminilidade se haveria de desenvolver, fosse pela aceitação ou cumplicidade com os modelos das mulheres que me fizeram mulher, fosse pela rejeição desses mesmos modelos, fosse pelas contradições que eles próprios continham. A mãe, as avós, as tias, as peixeiras, as camponesas, as turistas faziam parte de um caldo cultural em que se desenvolveu o sentir de mulher.

A opção pelo método (auto)biográfico corresponde a uma postura de defesa de um projecto moral e político de maior justiça numa sociedade inter/multicultural, através do retorno ao sujeito da acção social. Este sujeito contém em si, na sua singularidade, o mundo que o construiu, não podendo, por isso, ser ocultado, se se pretender levar a cabo tal projecto.

Este estudo procura desocultar questões sobre a construção do género feminino, frequentemente invisibilizadas, por via da redução do ser humano às suas características sociais hegemónicas (homem, branco, da classe média). Nele são postas em evidência as experiências de uma rapariga em construção em contextos socio educativos de diversidade cultural, e o papel da escola nesse processo de construção.

ABSTRACT

This paper approaches the structure of the feminine gender in different socio-educational contexts, at a time in history when Portugal was facing phenomena of social change, combined with the process of industrialisation, the explosion of emigration and increased tourism. At the same time, there was growing concern over equal opportunity and a revaluation of the role of the school in these processes of change. These changes reveal themselves as being in discord with traditional cultural practices of rural and fishing communities, which are still prevalent in the area where I was born and raised.

The (auto)biographical report, based on documents written during childhood and adolescence, gives account of the contradictions, constraints and opportunities that the socio-educational contexts in which I grew up made possible. Family, school, church, the neighbourhood, all surrounded my life, thus creating the borders within which my femininity would develop, whether through acceptance or by complicity with the models of women that made me woman, whether by the rejection of those very models or by the contradictions they themselves contained. Mother, grandmothers, aunts, fishwomen, countrywomen, women tourists were all part of a cultural melting pot in which the sense of womanhood developed.

The choice of a(n) (auto)biographical method amounts to a defence of a moral and political project for greater justice in an inter/multicultural society, by coming back to the subject of social action. In its uniqueness, this subject in itself contains the world, which built it; thus, it cannot be concealed if such a project is to be accomplished.

This study seeks to bring to light matters pertaining to the edification of the feminine gender which are frequently rendered invisible, by reducing the human being to its dominant social characteristics (man, white, middle-class). Noteworthy in this same study are the experiences of a girl being brought up in socio-educational contexts of cultural diversity, as well as the role of the school in the process of her upbringing.

RÉSUMÉ

Cette dissertation approche la construction du genre féminin dans de divers contextes socio-éducatifs, à un moment historique où le Portugal faisait face à des phénomènes de transformation sociale, alliés au processus d'industrialisation, à l'explosion de l'émigration et à l'accroissement du tourisme. En même temps, l'on assistait à un souci croissant pour l'égalité d'opportunités et à une revalorisation du rôle de l'école dans ces processus de changement. Ces altérations se révélaient comme étant en contradiction par rapport aux pratiques culturelles traditionnelles des communautés rural et piscatoire, qui prévalaient encore dans la région où je suis née et où je fus élevée.

Le récit (auto)biographique, qui s'appuie sur des documents, écrits pendant mon enfance et adolescence, est un compte-rendu des contradictions, des contraintes et des opportunités que les contextes socio-éducatifs, dans lesquels j'ai grandi, m'ont offertes. La famille, l'école, l'église, le voisinage ont enveloppé ma vie, en créant les frontières dans lesquelles ma féminité se développerait, soit par l'acceptation ou la complicité avec les modèles des femmes qui ont fait de moi une femme, soit par le rejet de ces mêmes modèles, soit par les contradictions qu'ils contenaient. Ma mère, mes grand-mères, mes tantes, les poissonnières, les campagnardes, les femmes touristes faisaient partie d'un mélange culturel où le sentir de femme s'est développé.

Le choix de la méthode (auto)biographique correspond à une position par laquelle un projet moral et politique est soutenu en faveur de plus de justice dans une société inter/multiculturelle, en revenant au sujet de l'action sociale. Dans sa singularité, ce sujet contient en soi le monde qui l'a construit ; il ne peut pas, donc, être oublié si l'on prétend mettre en marche un tel projet.

Cette étude cherche à rendre visible des questions sur la construction du genre féminin, souvent rendues invisibles par le biais de la réduction de l'être humain à ses caractéristiques sociales dominantes (homme, blanc, de classe moyenne). Dans cette même étude, sont mises en évidence les expériences d'une fille qui s'est élevée dans des contextes socio-éducatifs de diversité culturelle, ainsi que le rôle de l'école dans ce processus de construction.

Ao André e à Catarina :

**De dentro de mim nasceram o filho, a filha
e a autobiografia. Esta é a herança mais nobre
e singela que, com amor sem limites de mulher
e mãe, lhes posso legar.**

Reconhecidamente, os meus agradecimentos:

- À orientadora desta dissertação, Helena Costa Araújo, que, para além de ser uma mulher dum humanismo singular, tem uma inteligência que se lê e outra que se adivinha. Esta última foi o segredo da magia que me impulsionou a chegar ao fim deste trabalho tão intensamente desejado nestes três últimos anos, duma forma consciente e, há três décadas atrás, duma forma inconsciente. Vou sempre lembrar a força, o entusiasmo, empenhamento, seriedade, dedicação e confiança que me transmitiu e sobretudo o respeito que teve por cada palavra escrita nesta (auto)biografia. Conseguiu, apesar dos seus múltiplos afazeres profissionais, mostrar uma disponibilidade total e imediata, sem tempo marcado, hora ou dia, sempre que a solicitei. Não vou também esquecer o apoio que me deu na apresentação do meu projecto de trabalho para me candidatar a uma bolsa de estudos da Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- À Manuela Malpique, uma professora tão diferente das e dos demais, que marcou profundamente e minha formação humana, académica e profissional. Contribuiu para eu compreender a forma de estar e sentir os momentos bons e maus da vida.. Com ela aprendi a procurar o sentido e a possível explicação dos processos socio-emocionais que invadem cada ser humano. Muito lhe devo do que sou por dentro e por fora de mim mesma. O meu bem-haja e até sempre.
- Às professoras e professores, Stephen Stoer, Luiza Cortesão, Alberto Correia, Helena Araújo, Raul Iturra, Marina Lencastre, F. Cabral Pinto, Cristina Rocha, Agostinho Ribeiro, Manuela Ferreira, que sempre despertaram em mim o desejo de aprender com eles, transmitindo-me os seus saberes e rigor científico.

- À professora Beatriz Pinto, ex-directora da Escola Preparatória de Ovar, que outrora frequentei, e que foi a ouvinte dos episódios que construíram a (auto)biografia, permitindo-me coordenar ideias e dar-me tranquilidade nos momentos de maior ansiedade.
- À Rosinha Pinto, a amiga bondosa e serena que amavelmente me albergou horas intermináveis na sua acolhedora casa e agradável quintal, onde desfrutei de sol, ar livre, silêncio e paz interior.
- A todas as pessoas protagonistas desta (auto)biografia, por se deixarem existir em mim.
- Aos meus pais por me terem dado existência. Comigo foram, pela primeira vez, mãe e pai. Dia a dia engendraram modos de me criar e educar em resposta à minha busca incessante de conhecer e saber cada vez mais.
- Ao pai dos meus filhos, companheiro, tripulante da mesma viagem, sempre presente nos momentos mais angustiantes.
- Aos meus filhos que, pelas suas actuais idades, foram o meu espelho e me permitiram recuar ao tempo de criança e adolescente. Fizeram-me aperceber das diferenças das épocas dos anos 60 e dos anos 90. Que me perdoem a falta de tempo para comunicar e ser alegre nalguns momentos. No entanto, senti que eles foram extraordinariamente compreensivos comigo.
- Às amigas: Maria Alice Reis, Lindina Vilas Boas, Fátima Neves, Ana Maria Mendes, Helena Dias, Raquel Moreira, Isabel Maria Bezerra, Corália Paiva, Laura Fonseca, Lina Andrês, Zélia Cardoso, Cecília Vasconcelos, Odete Boaventura, Pilar Albuquerque e Castro e Teresa Marvão que foram forças vivas para a minha luta diária.

- Aos meus familiares presentes e aqueles que entretanto apenas permanecem saudosamente no meu coração, os valores e os saberes que me transmitiram.
- Aos dirigentes da Associação Portuguesa de Deficientes (Delegação do Porto), aos membros do Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicodependência (Direcção Regional do Norte), aos representantes da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, à Direcção da Escola Superior de Educação Jean Piaget que proporcionaram a prossecução da minha vida profissional.
- À Fundação para a Ciência e Tecnologia que, no âmbito do Programa Praxis-XXI, me concedeu uma Bolsa de Estudo, sem a qual teria sido impossível custear as despesas inerentes ao Mestrado.
- À minha turminha de aulas da parte curricular de Mestrado: Deolinda Araújo, Luciano Lins, Luís Dinis, Luís Gonçalves, Maria de Fátima Pinto, Maria de Fátima Ramos, Maria José Casa Nova, Rosa Nunes e Rosinha Madeira, a colaboração e solidariedade que me prestaram.
- Aos meus superiores e colegas de trabalho de Serviço Social, arquitectos, engenheiros, desenhadores, fiscais e administrativos da Divisão dos Serviços Municipais de Habitação da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, o confronto da diversidade de ideias e a camaradagem.
- Aos meus alunos, a alegria, juventude e partilhas de vida.
- Ao pessoal da Direcção de Serviços, Secretaria, Tesouraria, Tipografia, Biblioteca, Informática, Livraria, Telefone e Recepção da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, o carinho e a prontidão.
- A todos os que me esqueci de agradecer, as minhas desculpas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
I PARTE	18
AUTO/BIOGRAFIA.....	18
INTRODUÇÃO.....	18
RELATO AUTOBIOGRÁFICO.....	20
<i>NASCI DUMA FLOR</i>	<i>20</i>
<i>A TERRA ONDE NASCI E CRESCI</i>	<i>22</i>
<i>OS MEUS AVÓS PTERNOS</i>	<i>24</i>
<i>OS MEUS AVÓS MATERNOS.....</i>	<i>26</i>
<i>UM DIA, QUANDO A MINHA MÃE ADOECER, HEI-DE TRATÁ-LA COM MUITO CARINHO.....</i>	<i>29</i>
<i>HOJE REFORMADO, O MEU PAI RETOMOU A SUA PRIMEIRA OCUPAÇÃO DE MENINO – CRIAR ANIMAIS</i>	<i>31</i>
<i>SAUDADES DE MIMOS.....</i>	<i>32</i>
<i>A MINHA IRMÃ TÃO LINDA, MAS TÃO SUJA.....</i>	<i>35</i>
<i>ADEUS AVÓS E TIA. VOU PARA CASA DOS MEUS PAIS.....</i>	<i>36</i>
<i>A MINHA CASA É PEQUENINA MAS PARA MIM É MUITO GRANDE PORQUE LÁ DENTRO CABE O AMOR DO MEU PAI E DA MINHA MÃE</i>	<i>37</i>
<i>O NASCIMENTO DO “PILAS”</i>	<i>38</i>
<i>MARIA DAS PATANISCAS</i>	<i>39</i>
<i>DAVA-ME MAIS CATEGORIA APANHAR CACHOS INTEIROS COMO OS ADULTOS.....</i>	<i>45</i>
<i>ENVINHADOS DESDE O CORPO ATÉ ÀS ROUPAS.....</i>	<i>47</i>
<i>QUE RICAS ESPIGAS! QUE PERFEIÇÃO, LOUVADO SEJA DEUS.....</i>	<i>48</i>
<i>ANDA BOI, ANDA MANSO</i>	<i>52</i>
<i>“COMPRA” E VENDA DE ROUPA EM SEGUNDA MÃO</i>	<i>53</i>
<i>“ASSINAR” O DEDO POLEGAR COM TINTA PRETA.....</i>	<i>56</i>
<i>CALDO À LAVRADOR, BOROA, PEIXE DO NOSSO MAR E CARNE DE PORCO SALGADA</i>	<i>56</i>
<i>REFUGIAVA-ME NO MEU QUARTO PARA NÃO VER NEM OUVIR O PORCO A MORRER.....</i>	<i>58</i>
<i>MILHARES DE PESSOAS VIERAM VER O CARNAVAL.....</i>	<i>60</i>
<i>O ANDOR QUE MAIS ME IMPRESSIONOU FOI O DO SENHOR CRUCIFICADO NA CRUZ</i>	<i>62</i>
<i>ALELUIA, ALELUIA! BOAS FESTAS!.....</i>	<i>65</i>
<i>LA MUITO CONVENCIDA QUE TINHA COMETIDO MUITOS ERROS E OFENDIDO A NOSSO SENHOR.....</i>	<i>66</i>
<i>PARA AS MENINAS AS VIRTUDES DE SANTA TERESINHA E OS SACRIFÍCIOS DE JACINTA DE FÁTIMA.....</i>	<i>68</i>
<i>PEDI AO MENINO JESUS UMA TOALHA PEQUENINA PARA BORDAR, UMA BOTAS E UM PACOTE DE BOLACHA BAUNILHA.....</i>	<i>70</i>
<i>FRONTEIRA ENTRE RICOS E POBRES</i>	<i>76</i>
<i>“ÍNDIAS PELE DE SAPO”</i>	<i>78</i>
<i>AS MESTRAS: LER, ESCREVER, CONTAR, REZAR, BORDAR E FAZER LIGA</i>	<i>80</i>
<i>AS VELHINHAS DORMITAVAM E ESQUECIAM-SE DE NOS “TIRAR” DO TERÇO.....</i>	<i>82</i>
<i>NÃO FAÇO ESTA CONTA, PORQUE JÁ SEI QUE VAI DAR OUTRA VEZ TUDO NOVES.....</i>	<i>84</i>
<i>A TÃO DESEJADA, AMADA E TAMBÉM SOFRIDA ESCOLA PRIMÁRIA</i>	<i>85</i>
<i>A PRIMEIRA CLASSE</i>	<i>85</i>
<i>O PRIVILÉGIO DE ME SENTAR PERTO DA PROFESSORA.....</i>	<i>88</i>
<i>VIAJANDO PELO MEU CADERNO DIÁRIO.....</i>	<i>91</i>
<i>A VIDA COMEÇAVA A SER DURA</i>	<i>92</i>
<i>O CICLO PREPARATÓRIO: UM ENSINO DESCONHECIDO</i>	<i>100</i>
<i>COMEÇAVA A ULTRAPASSAR OS MEUS PAIS.....</i>	<i>101</i>
<i>BRINCAR ÀS ESCONDIDINHAS E JOGAR À MACACA.....</i>	<i>103</i>
<i>SABER VER, SABER OBSERVAR, SABER SENTIR.....</i>	<i>104</i>

BRINCAR, VER TIRAR A REDE AO MAR... AJUDAR A MINHA MÃE NAS LIDAS DA CASA OU O MEU AVÔ NO TALHO.....	109
AS VARINAS AMARGURADAS LUTANDO PELA SOBREVIVÊNCIA LEVAVAM APARAS OU OSSOS PARA ADUBAR A SOPA.....	113
TI-Ô, TI-Ô, QUEM QUÊ-RE COM-PRÁ-RE IN-GUIEZ, QUE JÁ SE BÃO BÊN-DÊ?.....	114
A VARINA NÃO GOSTAVA DE OLHARES INTRUSOS.....	116
OS PRIMEIROS RAPAZES COM QUEM NÓS BRINCAMOS NA PRAIA, À SOCAPA.....	118
HORAS INFINITAS NA LIXEIRA.....	120
FICAMOS MUITO ENVERGONHADAS E FURIOSAS.....	122
O SÓTÃO – FANTASIA E FAZ DE CONTA: BRINCAR ÀS CASINHAS, ÀS MÃES E ÀS FILHAS.....	124
ANDAVA A CORRER A CORDA NAQUELE ANDAR CCº (PASSADO AO RITMO DAS ONDAS E DO PUXAR DOS BOIS.....	125
SONHAR FOI FÁCIL, MAS A REALIDADE SAIU-ME AMARGA.....	130
A EMIGRAÇÃO DO MEU PAI ATRAVESSADA PELO TREMOR DE TERRA E A IDA DO HOMEM À LUA.....	136
NO MEU QUARTO, ESCREVA SECRETAMENTE E POR CONTA PRÓPRIA.....	141
A MINHA EXPERIÊNCIA NO MINI-JORNALISMO.....	144
COLÉGIO OU ESCOLA INDUSTRIAL?.....	154
MAS OS PASSEIOS ESCOLARES ERAM DIVERTIDOS.....	158
DECIDIDAMENTE ESTAVA NUM CURSO ERRADO, MAS PACIÊNCIA, TINHA QUE SER.....	161
A SALVAGUARDA DA MINHA VIRGINDADE COMEÇOU NA CATEQUESE.....	163
OS RECEIOS DOS MEUS PAIS CRUZADOS COM A DESCOBERTA DOS MEUS NOVOS SENTIMENTOS.....	165
A PRIMEIRA MENSTRUACÃO.....	173
OS EXIBICIONISTAS PERANTE A MINHA INDEFESA.....	177
OS MISTÉRIOS DA SEXUALIDADE.....	179
II PARTE.....	182
INTRODUÇÃO.....	182
I – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL.....	189
1. 1 – EDUCAÇÃO E CULTURA.....	189
1. 2 – A QUESTÃO DO MULTICULTURALISMO.....	195
1. 3 – EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL.....	203
II – ESPECIFICIDADE DO GÊNERO FEMININO.....	210
2. 1 – O GÊNERO INSTITUI A IDENTIDADE DO SUJEITO.....	210
2. 2 – CONSCIÊNCIA DO GÊNERO FEMININO.....	218
2. 3 – O GÊNERO NO QUADRO DO INTER/MULTICULTURALISMO.....	223
III - MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO.....	226
3. 1 - CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO MÉTODO BIOGRÁFICO.....	235
3. 2 - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	239
“A PESSOA DA QUAL SE FALA (...) TEM A SUA HISTÓRIA, É A SUA PRÓPRIA HISTÓRIA”.....	245
IV ANÁLISE DA AUTOBIOGRAFIA OU O PRIMADO DO ENVOLVIMENTO CONTRA O DA DISTANCIACÃO?.....	249
4. 1- GRUPOS SOCIAIS EM TRANSFORMAÇÃO: CONDIÇÕES, CONSTRANGIMENTOS E INCENTIVOS.....	249
AS PEIXEIRAS GARANTIAM A GESTÃO DA ECONOMIA DOMÉSTICA.....	250
AS TURISTAS – PROJEÇÃO DO MEU FUTURO: CASAR OU FICAR SOLTEIRA.....	258
COMBINAÇÃO DO SALARIATO INDUSTRIAL E A ACTIVIDADE AGRÍCOLA.....	261
A EMIGRAÇÃO E O DESEJO DE UMA VIDA MELHOR.....	263
AS MUTAÇÕES SOCIAIS E A DIVISÃO DE TAREFAS DE GÊNERO.....	266

4.2 - ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO FAMILIAR	271
SUBMISSÃO... E ALTIVEZ.....	272
A RELATIVA AUTONOMIA DA MINHA AVÓ MATERNA.....	278
A INFLUÊNCIA DAS OUTRAS MULHERES DA FAMÍLIA	285
A PREPARAÇÃO PARA O PAPEL DE MULHER – APRISIONAMENTO, RESTRIÇÕES E FUGA	290
APRENDI TAMBÉM QUE CASAR É ABDICAR.....	296
O PAPEL DAS MULHERES NAS FESTIVIDADES CÍCLICAS.....	298
4.3 - A ESCOLA NÃO SE ENSINA, MAS APRENDE-SE	302
AS MESTRAS: UMA ESCOLA ONDE HAVIA TEMPO PARA APRENDER.....	304
A TÃO DESEJADA, AMADA E TAMBÉM SOFRIDA ESCOLA PRIMÁRIA	311
UM ENSINO DESCONHECIDO	323
EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E CRIATIVIDADE.....	328
FORAM-ME DADAS OPORTUNIDADES, MAS NÃO A IGUALDADE.....	333
4.4 - A RELIGIÃO – “UMA TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL”	337
4.5 – “A DIFICULDADE DE SER OU A TRISTEZA QUE FAZ MORADA NOS CORPOS DAS MULHERES”	342
“CORPO DE MULHER: CLAUSURA DE VENENOS”?	345
CONCLUSÕES.....	348
BIBLIOGRAFIA	354

INTRODUÇÃO

Este estudo foca a problemática da construção da identidade feminina nos anos sessenta, através dos contextos socio-educativos e no confronto com a diversidade cultural e transformações sociais que ocorriam em Portugal. Incide sobre uma época em que se começam a intensificar as relações sociais de escala mundial, através da crescente vulgarização da televisão, do incremento do turismo, e de fenómenos de emigração. Por outro lado, Portugal surgia como um país que procurava legitimar a sua política educativa, através da interferência e validação externas (Stoer, 1986).

Uma fase progressiva de industrialização dava os primeiros passos, pressionando os grupos sociais para os desafios da modernidade e influenciando opções de democratização, pela adopção de princípios de igualdade de oportunidades, da escola, num período que Stoer, Stoleroff e Correia qualificam “de incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação”. (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 22). O percurso pessoal, presente neste estudo, corresponde à decadência e questionamento de um “período de contributo predominantemente económico entre 1945 e 1968” (ibidem: 22), em nome do qual tinham sido criadas vias diferentes na formação das(os) jovens identificadas(os) com as diferenças dos grupos sociais de onde eram originárias(os). Vivi este período de transição, experienciando as contradições do próprio processo de mudança mais global na sociedade de que a escola aparentava ser um exemplo

ainda pouco nítido. Os primeiros passos para a experimentação do que viria ser a denominada Reforma Veiga Simão coincidiram precisamente com o meu ingresso numa recém-criada Escola do Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário, que efectivamente não me deu a oportunidade de tirar partido dos princípios de meritocracia que me facilitariam o acesso ao Ensino Liceal. Limitações de origem económica impuseram-se sobre o facto de eu ser boa aluna numa escola que, pela primeira vez, deixava de restringir, do ponto de vista do ordenamento legal, o percurso escolar a opções condicionadas pela classe social de origem e pelo género, iniciando uma retórica meritocrática. E as opções, se é que tal nome pode ser dado às decisões que foram tomadas a respeito do meu percurso escolar, reforçaram a minha condição social e de rapariga.

A diferenciação na educação, por razões de género, parece resultar do mesmo processo que tem conduzido a educação formal a legitimar a desigualdade que produz, fazendo-a aparecer como resultado de características individuais, mas também da preocupação de “produzir indivíduos com capacidades diversas como corresponde às necessidades de uma sociedade com uma elevada divisão do trabalho, onde continuamente surgem novas tarefas produtivas que requerem uma especialização educativa”. (Subirats e Brullet, 1992: 14)

Neste estudo, assume-se uma concepção de género que se afasta das concepções biologistas de diferenciação entre homens e mulheres, para fazer evidenciar as suas características predominantemente sociais. Não se negam as diferenças biológicas, mas essas diferenças são colocadas, pelo contrário, num plano que não nos impeça de ver a construção social da diferença dos géneros,

através das instituições: família, escola, igreja, grupos de vizinhança, etc. Com efeito é assumida a perspectiva de que, tal como a etnia, ou a classe social, também o género “institui a identidade do sujeito” (Louro, 1997: 25) e, tal como eles, o género também se reproduz nas práticas sociais e nas instituições. A justiça, a igreja, as práticas educativas não são neutras face ao género. A sua aparente neutralidade esconde uma relação de género de predominância masculina. (Araújo, 1996)

Não se pretende com esta investigação confirmar ou infirmar teorias, leis ou generalizações existentes, não estando à procura de regularidades de respostas. A opção metodológica, neste trabalho, recai sobre as metodologias qualitativas de investigação, recorrendo a materiais biográficos.

“A leitura dos materiais biográficos torna-se pesquisa sistemática das informações gerais, dos dados, das descrições, das *fatias de vida* sociais – numa palavra, dos *factos* – que penetram através do *carnaval da subjectividade*” (Lukacs, citado por Ferraroti, 1988: 23)

Através desta metodologia, pretende-se igualmente dar visibilidade às questões específicas do género no processo mais geral da diversidade cultural. O feminino situa-se numa posição específica do sistema social (Amâncio, 1992) e a consciência ou representação que os elementos do grupo feminino constróem de si torna-se conflituosa, uma vez que, na procura da sua individualidade, têm que romper com os conteúdos simbólicos associados à sua categoria, ao mesmo tempo que necessitam deles para a preservar. No caso em foco, ser-se feminina não corresponde, do ponto de vista do sujeito, ao estereótipo tradicional *feminina*,

sendo assim necessário, para se dar visibilidade ao ser-se feminina não agir estritamente de acordo com os padrões socialmente esperados e reconhecidos de feminilidade. Aquilo que, em termos sociais, se espera da mulher e se lhe reconhece como sendo as suas características, nem sempre coincide com a feminilidade, que, por esta via, se invisibiliza nos estudos sobre os percursos de vida das mulheres. Por esta razão, e numa tentativa de superar os processos de ocultação do feminino, em numerosos estudos em que se pretende pôr em evidência a particularidade do género feminino, tem sido utilizado com frequência o recurso a materiais biográficos.

O recurso a relatos autobiográficos pode constituir-se como um método privilegiado de produção de conhecimento científico quando está em causa a construção da subjectividade, no caso vertente, feminina. O recurso à experiência pessoal e à subjectividade tem, nesta dissertação, um lugar importante, na medida em que se procura “perceber as vivências, assim como os sentidos atribuídos, a forma como se articulam os significados com as experiências, no quadro dos *contextos primários* e institucionais” (Fernandes, 1995: 8) que percorri.

A **I Parte** deste estudo corresponde ao relato autobiográfico. Recorro a numerosos escritos de infância e adolescência para não me distanciar da menina que foi aluna, filha, neta, irmã, vizinha. Este relato é interrompido aos catorze anos. A enorme quantidade de documentos escritos, a partir dessa idade, justificaria um novo trabalho de igual ou maior envergadura. Por outro lado, essa diversidade e quantidade de documentos não desvirtua a construção feminina que fiz de mim até aos catorze anos. É, pelo contrário, a sua sequência natural.

Sustento assim a convicção que o essencial da minha construção como mulher se processou durante os meus primeiros catorze anos de vida.

A **II Parte** divide-se em quatro capítulos. O primeiro aborda a problemática da Educação e Diversidade Cultural. Nele são analisadas as relações entre educação e cultura. Assume-se que a escola se apropriou, na sua expansão e generalização, dos ideais do projecto de modernidade que consiste nos seus esforços “no sentido do desenvolvimento da ciência objectiva, da lei e da moral universais e da arte autónoma de acordo com a sua lógica interna” (Habermas, 1990, in Morrow e Torres, 1997: 373), e que o projecto de modernidade encontra na escola um dos seus principais instrumentos, mas também um dos seus principais objectos de crítica.

É abordada ainda a questão do multiculturalismo, isto é, “Que pode significar o projecto de viver em conjunto com as nossas diferenças?” (Wieviorka, 1997: 5), ou então, como nos situarmos face à opção inquietante “entre uma ilusória globalização mundial que ignora a diversidade das culturas e a realidade inquietante das comunidades fechadas sobre si mesmas” (Touraine, 1997: 27). Assume-se, com Cortesão e Pacheco (1991) e Stoer e Cortesão (1995), que a escola, sendo necessariamente um espaço multicultural, deve também constituir-se como um espaço intercultural tendo em vista, entre outras, a construção de subjectividades. É, na sequência desta análise, abordada a perspectiva de educação inter/multicultural, proposta por Stoer e Cortesão (1995).

O segundo capítulo diz respeito à especificidade do género feminino, no quadro da diversidade cultural. Começa-se por clarificar a ideia de que o género

institui a identidade do sujeito. Com efeito, as mulheres podem ser brancas ou negras, de classe social favorecida ou desfavorecida, mas o género com que se identificam atravessa todas as outras características, conferindo-lhe um estatuto social particular. Não constituindo uma minoria social, as mulheres apresentam reivindicações muito próximas das que são apresentadas por grupos sociais e culturais minoritários, na medida em que são igualmente sub-representadas no domínio do acesso aos bens sociais. É ainda analisada a crescente tomada de consciência, por parte das mulheres, da sua condição feminina. Assume-se que o principal factor que está na génese de uma nova consciência do género feminino é a transposição para o plano social, público e colectivo da discriminação sentida por cada mulher no domínio pessoal e sentida como problema íntimo e privado.

O terceiro capítulo incide sobre o método (auto)biográfico frequentemente apresentado, não só como alternativa ao paradigma de conhecimento positivista, mas também como uma alternativa de intervenção política e social (Plummer, 1983). É assumido como correspondendo a uma tentativa de procura de um novo paradigma de conhecimento que “parece corresponder a uma orientação teórica e epistemológica global que, feita embora por caminhos diversos, tende a convergir num mesmo movimento de *retorno ao sujeito* da acção social” (Conde, 1993: 40). É ainda analisado o percurso histórico e epistemológico que conduz a diferentes concepções e práticas do método biográfico. Numa tentativa de validação epistemológica do relato autobiográfico na produção de conhecimento científico, faço ainda apelo às concepções sobretudo de Gusdorff (1991) e de Ricoeur (1991). Defende-se que a subjectividade é a não neutralidade e não a falta de

objectividade científica se por objectividade entendermos o “assumir um risco intelectual –o risco de ser possível demonstrar que se está errado” (Kirk e Miller, 1986: 10) e de fornecer aos outros os meios para o fazer.

O quarto capítulo é a análise da autobiografia. Esta análise é enquadrada pelos diferentes contextos socio-educativos em que me construí e por estudos no quadro das Ciências Sociais que me possibilitem situar face a eles de uma forma que permita a superação das limitações associadas ao predomínio do envolvimento sobre a distanciação. É assim procurada a produção de um conhecimento científico, com base na explosão da subjectividade a que se refere Ferraroti (1983). Parte-se da minha perspectiva face aos “espaços de mediação” (ibidem: 61), a família, os grupos de pares infantis e escolares, etc., em que fui vivendo. Nem sempre, ao nível da análise, é respeitada a sucessão cronológica, mas em todos os casos é explicitada a posição no tempo em que esse impacto se evidencia.

Pode afirmar-se que este estudo contribui, de alguma forma, para um melhor conhecimento da construção das identidades femininas no quadro da diversidade cultural. As particularidades dos contextos sociais e culturais que pude partilhar situam-me já na intersecção de modos de vida de diferentes grupos sociais – os dos proprietários agrícolas e pequenos comerciantes, dos rendeiros agrícolas e empregados de comércio e do operariado, num ambiente com tradições rurais e piscatórias e características semi-urbanas.

I PARTE

AUTO/BIOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Nesta primeira parte da dissertação é apresentado o relato autobiográfico que fundamenta e justifica a realização de todo o trabalho de pesquisa. Tem origem em escritos de infância e adolescência, cuidadosamente guardados desde os primeiros dias da escola primária. Esses escritos fazem parte de uma volumosa colecção de registos escolares e de produções escritas autónomas sobre a vida e as condições de ser rapariga, aluna, filha, neta.

A estas páginas escritas é acrescentada ainda, sobretudo no respeitante aos primeiros anos de vida, a memória que guardei das minhas relações familiares e de outros contextos e que me foi sistematicamente reproduzida pelas pessoas que viveram mais de perto comigo. Muitos pormenores que se mantêm vivos na minha memória foram aqui reproduzidos, muitos outros não. A selecção resultou da associação e confrontação com conhecimentos mais teorizados.

O relato começou por ser escrito sem outra preocupação que não fosse a de deixar a mão solta e disponível para ficar registado tudo o que me surgia sem qualquer precaução prévia na minha evocação. Posteriormente, foram efectuados cortes e agrupamentos de textos, de forma a obter um relato compreensível para quem o leia e com o mínimo de redundâncias possível. Mantém-se apesar disso um texto longo, por não ser possível, sem distorcer o relato e o que ele representa, proceder a selecções a posteriori que me pareceriam fazer perder o sentido do conjunto.

Este relato, sendo posteriormente retomado ao nível da análise, foi de novo encurtado tendo em conta que algumas das situações nele descritas não tinham sido objecto de tratamento, ou não pareciam justificar de forma particular uma atenção especial sobre elas. O que é apresentado nesta dissertação é então a parte que, no decurso da pesquisa, se veio a revelar pertinente. São mantidas, no entanto algumas descrições que, independentemente de não terem sido objecto de análise, me parecem poder reforçar a análise efectuada, podendo revelar-se úteis para estudos posteriores, meus ou de outras estudosas ou estudiosos das questões aqui abordadas, respeitando-se assim o critério de fornecer os elementos necessários para que possa ser contestado o que nesta dissertação se apresenta.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO

NASCI DUMA FLOR

Nasci duma flor, duma tulipa vermelha que estava dentro dum vaso pintado. Vou contar como apareci dessa flor. O vaso a que me refiro estava dentro dum palácio e neste havia uma princesa chamada Salomé. Não tardou a brotar da terra um pequeno botão. Salomé, quando viu a flor, exclamou:

- Que flor tão linda!

E logo esta desabrochou com grande ruído. A Princesa examinou bem o centro da tulipa e viu que nela estava eu sentada. Eu tinha cabelos encaracolados, olhos castanhos e era do tamanho duma formiga. Tive um berço que era uma casca de noz e a minha colcha era uma folha de rosa. Bebia o suco das flores e comia as migalhas de pão que a Princesa deixava cair quando passeava pelo jardim. Um dia ela cortou a tulipa vermelha que era a minha casa, levou-me para o seu quarto e arranjou-me uma casa dentro da sua mesa-de-cabeceira. Assim nasci duma flor e vivi num belo palácio e nunca mais de lá saí.

(27 de Maio de 1969)

Este texto faz parte do meu imaginário e diz respeito ao meu nascimento.

Nele atribuo uma grande beleza à minha mãe, que sempre foi uma mulher bonita pelas fotografias que eu via dela, e que identifico com uma tulipa vermelha. É dela que nasço, que eu broto para o mundo.

Na realidade, nasci na casa dos meus avós maternos, casa de quinta arrendada.

A minha narração

Nasci em Ovar no dia 17 de Junho de 1957. Quando nasci pesava 1,850Kg. Diziam que eu morria aos 6 anos, mas já tenho 13 anos e ainda não morri. (...)

(1970)

O acto de nascer marca o início da uma vida de uma pessoa (nasci), no tempo (17 de Junho de 1957), no espaço (Ovar,).

Cresci sempre rodeada de familiares ou vizinhos que acentuavam com frequência a minha forma de ser física: franzina, com pouco peso à nascença e ao longo de toda a minha meninice e juventude. Sentia que a esta criança considerada frágil, existia associado o receio frequente da minha morte. “Será que ela se vai «vingar» ou não? Ou será que, como o médico da época, Dr. Afonso, dizia: não tem hipóteses de passar os seis anos, porque não come, alimenta-se pouco...” Ainda hoje, me lembro de me dizerem: “Não sei como deste gente, eras tão magrinha, tão pequenina... tinhas uma cara que parecia uma laranja, só te víamos os olhos, o cabelo e as mãos; uma coisa é certa: eras muito rija, raramente adoecias; nos primeiros dias quem te deu banho foi a avó P. e a seguir a tia C.: a tua mãe não podia fazê-lo porque tinha uma flebite na perna e, por isso, ficou acamada algum tempo.”

Estes comentários repetitivos acompanharam-me sempre, apesar de eu me sentir interiormente muito vivaça e mexida. Não parava de brincar sempre que me era permitido. A força, a energia não eram o que me preocupava.

A TERRA ONDE NASCI E CRESCI

A minha povoação

A povoação de que fala a minha lição chama-se aldeia.

Eu não vivo numa aldeia, vivo numa vila.

A vila é mais bonita do que a aldeia, porque a vila tem farmácia e fábricas, casas de modas, mercado, casas, sapatarias.

(14 de Outubro de 1965)

Quando escrevi sobre a minha povoação e a minha terra, esta era ainda uma vila. Nessa altura, não conhecia aldeias distantes. Apenas tinha contacto com algumas freguesias das redondezas.

A Minha Terra

A minha terra é a linda vila de Ovar. Pertence ao distrito de Aveiro.

É uma vila muito importante atravessada pela linha do caminho de ferro e pela estrada nacional.

Tem muitas fábricas onde trabalham centenas de operários. Algumas delas, (...), são conhecidas no estrangeiro. No Verão a minha terra é muito visitada pelos turistas que aqui vêm repousar e ver o que de bonito cá temos: o Museu, o Palácio da Justiça, a Igreja Matriz, as Capelas dos Passos o edifício dos Correios, os jardins floridos, e as praias do Furadouro e Areinho.

(7 de Novembro de 1967)

Quando na 4ª classe me referi a Ovar, fi-lo de uma forma descritiva baseada na observação de factos - "tem muitas fábricas onde trabalham centenas de operários".

Quando falo da minha terra, está sem dúvida patente a admiração e o orgulho que eu tinha em ser uma vareira. Dava importância às vias de comunicação ferroviária e rodoviária que faziam a ligação da minha terra às outras circundantes e longínquas. Era muito raro viajar por qualquer uma delas. Poucas vezes me desloquei de comboio com a minha mãe a Aveiro ou ao Porto enquanto criança. A primeira cidade era um local de recurso para se encontrar um médico especialista, enquanto a segunda cidade era o centro das atenções para compras de maior requinte.

Para além de viver numa região predominantemente agrícola e marítima, eu também sentia o movimento dos operários que se deslocavam de bicicleta ou a pé para as fábricas. Ouvia também as sirenes dessas empresas às oito, às doze e trinta, catorze e dezoito horas e trinta minutos. Anunciavam a entrada e a saída dos seus trabalhadores.

A Minha Rua

A minha Rua é muito movimentada. Principalmente no Verão, passa lá muita centena de carros, que eu até nem sei de onde vem tanta folheta. Passam de cima para baixo e de baixo para cima para a praia, isto tudo, porque são férias e vão passar os dias até lá. Mas pelo ano fora sem ser no Verão não fica atrás e então agora que o Furadouro está tão mau.

Todos os dias às horas das saídas e entradas das fábricas percorrem a minha Rua os principais meios de transporte do pessoal da fábrica do Ramada.

Na minha Rua é uma animação com as buzinas dos carros, bicicletas e motas e com o falatório dos passageiros da minha Rua.

(19 – 1 – 70)

Muitas vezes me ia ajoelhar num baú, encostada à janela da rua para ver todos os operários saírem da fábrica mais próxima de minha casa. Primeiro passava

um ou outro automóvel, conduzido por um engenheiro ou arquitecto, depois apareciam as motorizadas desenfreadas de operários com alguma qualificação, seguiam-se as bicicletas de empregados sem qualificação ou que moravam perto da fábrica e finalmente os peões. Eram quase só homens e meia dúzia de mulheres que passavam à minha janela. Contava-se pelos dedos o número de mulheres empregadas nas fábricas. Geralmente estas eram empregadas de escritório ou de limpeza.

Desde muito nova habituei-me a ver estrangeiros visitar, no Verão, a vila e as praias, e presenciava tal como eles estes locais que eles procuravam. Ficava sempre a pensar: “Quando é que eu hei-de ir aos países deles; acho que eles devem ser ricos para passearem até Ovar”.

OS MEUS AVÓS PTERNOS

Na vila, a um quilómetro do Alto de Saboga, (lugar assim designado por significar o local onde as varinas vendiam as sabogas) existiam outrora duas quintas, uma de frente para a outra, separadas por uma estrada, forrada a paralelos e ladeada de plátanos frondosos.

Numa dessas quintas viviam os meus avós maternos e na outra viviam os meus avós paternos.

Os meus avós paternos viviam numa grande e boa casa rodeada de jardim, bomba de água, capoeiras de faisões, galinhas, currais de porcos, vacaria, poço grande e poço pequeno, alfaías agrícolas, mais de uma dezena de cães e muitas árvores de fruto. A quinta era rematada por um enorme pinhal.

Os meus avós paternos tiveram oito filhos, um dos quais morreu praticamente à nascença.

O meu avô paterno era um homem que sabia ler e escrever, pois tinha feito a quarta classe “antiga”, como se dizia para se valorizar e demarcar da quarta classe do meu tempo, que se considerava menos instrutiva. A minha avó também frequentara a escola, tendo concluído igualmente a quarta classe. Esta era uma pessoa sorridente, de boas maneiras, muito paciente e compreensiva. Sabia falar e escrever bem; era uma pessoa de estatura média, pele branca, lisa e macia; com o passar dos tempos a sua coluna foi curvando.

O meu avô, por sua vez, era um homem alto, elegante, de poucas falas, autoritário, pouco simpático, impunha respeito à família que lhe estava subordinada. Tinha habilidade para dirigir os trabalhos agrícolas e ser comerciante. Era indiscutivelmente um homem esperto para o negócio.

Eu tenho um avô que se chama (...). Ele trabalha pouco porque já é velhinho e ele anda cansado.

(19 de Outubro de 1965)

O meu avô era um homem voluntarioso, dinâmico, que não faltava com o necessário para o conforto e bem estar dos seus. Hábil nos negócios, para além de agricultor-talhante comprava e vendia gado nas feiras, dirigia as lides agrícolas, dedicava-se à numismática, lia diariamente o jornal e tinha o prazer da caça. Algumas vezes acompanhei-o nas suas idas à caça, brincando com os cães antes de nos embrenharmos na mata. Quando soavam os tiros, era muito doloroso para mim o seu som, pelo que o evitava tapando os ouvidos com as mãos sempre que

tal acontecia. Impressionava-me o espectáculo de ver o cão de caça correr atrás das lebres, coelhos ou perdizes, o tiro que soava e o cão que regressava com a presa nos dentes e humildemente a colocava aos pés do meu avô. Ele punha-a à cinta e ufanamente exibia a sua caçada que naquela época era abundante.

Duas frases desta família me foram repetidamente contadas: o meu avô quando baptizava um filho dizia ao cocheiro que os levava à igreja: "até ao ano" - e no ano seguinte a minha avó paria mais um filho; a outra era: "não passamos fome, mas fartura nunca houve." Isto explica-se porque a casa, a quinta e o pinhal eram tão extensos que o meu avô se viu aflito para as pagar mesmo a prestações da época, só tendo sido possível devido aos negócios de dois talhos, um na vila e outro na praia, de que o meu avô era proprietário.

No rescaldo da segunda guerra mundial e com uma ranchada de filhos, o meu avô, com a sua actividade de comerciante, conseguia manter a quinta totalmente cultivada a milho, centeio ou trigo, para além de outras sementeiras: feijão, couve, batatas, cenouras, morangos... e manter as árvores de fruto: laranjeiras, diospireiros, macieiras, pereiras, tangerineiras, nespereiras..., cuidadosamente tratadas.

OS MEUS AVÓS MATERNOS

Defronte à quinta dos meus avós paternos, existia outra quinta onde viviam os meus avós maternos. Estes eram agricultores rendeiros, com menos recursos económicos do que os anteriores.

A minha avó materna, nascida em 1900 e falecida em 1978, era uma mulher alta, elegante, muito morena, com aspecto árabe. Usava um puxo enrolado na cabeça, apanhado com gancho e travessa. Vestia saias compridas e usava tamancos, cujo som, ao caminhar, me ficou gravado na memória para sempre. Gostava muito de cantar modas folclóricas e de dançar com os netos ao colo, ou a dar-lhes a mão para os rodar. Era uma mulher com génio, frontal, enérgica, determinada, muito trabalhadora, zelosa e arrumada. Tinha uma forma de gostar de mim tão intensa que, quando ela faleceu, eu jurei nunca mais ligar-me tanto a uma pessoa, para não sofrer tanto a separação terrena.

Assim, entre mim e a minha avó materna existia uma grande ligação talvez porque, ao nascer na sua casa, tive a sorte de ter duas mães a quem muito quis: a minha mãe que me deu à luz e a minha avó que me ajudou a criar e que formou a minha forma de ser através do seu saber.

Como filha mais velha, a minha mãe casou com dezanove anos de idade. Imperioso foi dar-lhe abrigo e apoio por ser jovem, razão por que nasci na casa da quinta. Nesta época, os partos não eram feitos nos hospitais, nem nas maternidades. Serviu de parteira à minha mãe uma senhora de muito bom trato: a (...), que me aparou. Eu era um bebé prematuro e por isso desenvolvi-me nos primeiros tempos de vida com os cuidados das minhas avós, da minha tia materna e da minha mãe.

Como tinha pouco peso e pouco volume, a minha mãe tinha muito receio de me tocar, daí os primeiros cuidados terem sido feitos com a ajuda das outras mulheres da minha família.

Os meus avós eram um casal unido. Viviam preocupados com as fainas da quinta - seu meio de subsistência - e com as juntas de bois que diariamente, de madrugada, puxavam os barcos para o mar e as redes de pesca da praia do Furadouro, recebendo por este trabalho um quinhão/monte de peixe e algum dinheiro. A arte da xávega, a que eu assisti e em que participei muitas vezes, consiste em atar cordas ao jugo dos bois para arrastarem a bateira para o mar, fazendo-a deslizar sobre toros de madeira. Depois da pesca, puxam do mesmo modo as redes para terra.

Quer a quinta, quer as juntas de bois pertenciam à Dona (...) a quem os meus avós pagavam com parte das colheitas e com o dinheiro que recebiam da xávega. As juntas de bois também serviam para fazer fretes: transportes de hortaliças, cereais, pipas de vinho e encomendas para as localidades mais próximas até à cidade do Porto. O percurso era feito periodicamente de noite, para não prejudicar os horários de trabalho da lavoura. Nesta época, a escassa iluminação das estradas obrigava a que houvesse suspenso na canga dos bois uma candeia para se fazer o caminho.

O trabalho do meu avô era de sol a sol, por isso, quando chegava das entregas, comia, dormia a sesta e retomava a labuta no campo. Empenhava-se muito no seu trabalho para no S. Miguel (25 de Setembro) entregar a "renda" à senhoria. Desta faziam parte alqueires de milho e litros de feijão moleiro ou ervilheiro, em quantidade calculada conforme a abundância do ano.

Eu ia para o quintal com o meu avô vê-lo cavar a terra, mexia nos bichinhos, nas lagartas, nas carochas, nas joaninhas. Brincava e falava com aqueles seres

vivos. Com os regos da terra desviava-lhes os caminhos, cobria-os de terra e esperava vê-los furá-la.

UM DIA, QUANDO A MINHA MÃE ADOECER, HEI-DE TRATÁ-LA COM MUITO CARINHO

A minha mãe, quando jovem, era muito morena e bonita. Laboriosa e dotada para trabalhos manuais, confeccionava as toilettes que envergava, com tanta perfeição que quem as analisasse concluiria que apenas lhe faltava o diploma de modista. Tinha o dom de o ser.

Como era hábito nos anos cinquenta, a aprendizagem da costura fê-la numa mestra, após ter concluído o exame da 4ª classe. Embora na época a escolaridade não fosse extensiva às raparigas, por se considerar que a mulher tinha nascido para tratar do lar, ter filhos e cuidar deles, os meus avós, com sacrifício, levaram as filhas à escola. Pesava sobre eles o desgosto de serem analfabetos, a ponto de as dispensar das lides da quinta. Aliado aos conhecimentos do ensino primário, juntou um saber popular transmitido pelos meus avós e pelas pessoas do meio que a cercava.

Tal como a minha avó, a minha mãe era uma personalidade alegre, sempre pronta a cantar e em participar em brincadeiras com as amigas. Com a sua linda voz entoava canções românticas dos anos quarenta. Ouvia com admiração contar as partidas que, juntamente com as suas colegas, faziam na época do Carnaval.

Eu gosto muito da minha querida Mãe, porque ela desde que eu nasci tinha muito cuidado comigo, para que não caísse e não me queimasse, e também fazia-me muitas meiguices.

Às vezes fazia sacrifícios.

Depois eu cresci e agora ajudo-a muito a limpar a louça, a varrer a casa e a limpar o pó. A minha mãe não queria que eu fizesse tolices, nem a arreliasse. Ela, às vezes, perdoa-me as diabruras.

Um dia quando ela adoecer eu hei-de tratá-la com muito carinho.

(20 de Novembro de 1966)

Sempre teve “apetência” para a vida de casa, gostando muito de cozinhar. Os seus conhecimentos culinários vão desde a boroa de milho ao pão-de-ló de Ovar, passando pelos assados e caldeiradas de enguias ou à fragateiro. Enquanto a minha mãe desenvolve os seus “dotes” para a costura, a minha tia C. costura, mas não sendo tão perfeita no talho e nos acabamentos como a sua irmã, primava nos bordados com perfeição.

A minha mãe nunca se empregou numa fábrica. Apercebia-me pelos comentários que ouvia dos homens que estes não gostavam que as mulheres trabalhassem fora de casa. Havia maridos que diziam às esposas: “mulher minha é para estar em casa a tomar conta dos filhos”. Sentia também que havia ciúmes da parte dos homens se as suas mulheres trabalhassem nas fábricas. Achavam que por elas serem poucas na fábrica facilmente seriam cobiçadas por outros homens. Diziam: “Há homens na fábrica que não podem ver umas saias”.

HOJE REFORMADO, O MEU PAI RETOMOU A SUA PRIMEIRA OCUPAÇÃO DE MENINO
— CRIAR ANIMAIS

O meu pai cedo começou a ajudar na quinta. Por consequência apenas concluiu a instrução primária com a terceira classe enquanto criança. Só depois de casar obteve o diploma da quarta classe.

Com as lágrimas a arrasar-lhe os olhos, justificou assim: “faltava muito à escola, andava sempre adoentado. Quando lá voltava de novo, o professor passava-me para as carteiras de trás. A escola para mim já era como uma tropa. Ao sábado íamos todos em marcha para o Campo de Futebol, onde hoje é a Associação Desportiva Ovarense. Cantávamos o hino da mocidade portuguesa, trajados com calções amarelos, camisa verde e bivaque da mesma cor, onde assentava um símbolo de metal, representado por duas espingardas cruzadas. Os sapatos e as meias, dadas as dificuldades económicas não faziam parte obrigatória da farda. No campo, fazíamos ginástica muito militarizada sob a direcção de um professor que impunha muita disciplina. Na sala de aula, o professor dava-nos muita pancada para aprendermos. Sabes lá o que aquilo era! Eram pontapés e atirava-nos pela escada abaixo, a mim, aos meus irmãos e aos outros”.

Um dia o seu pai fartou-se de tanta pancadaria. Foi a Aveiro queixar-se ao inspector escolar. Este veio falar com os professores. Resultado: “eu e os meus irmãos fomos postos nas carteiras de trás e nunca mais os professores nos ensinaram. As aulas acabavam às três da tarde. Por isso, quando vinha para casa pouco brincava porque tinha que ajudar o meu pai. Aos catorze anos ia para o matadouro, matava rezes, ia buscar o gado que o meu pai comprava a casa dos

lavradores. O meu pai tinha dois talhos e o meu tio (...) outro. Os dois compraram uma carroça puxada a bois, fechada e forrada por dentro a zinco para não enferrujar e não oxidar. Eu conduzia a carroça desde o matadouro, passando pela Praça, talho do meu tio, pela rua (...), talho do meu pai, e depois ia (...) ao outro talho do meu pai”.

O seu amor pelos animais – dar de comer aos bois, mugir o leite às vacas, fazer criação de animais – foi a sua principal ocupação durante a sua meninice. Hoje, reformado, retomou a sua ocupação preferida - criar animais.

SAUDADES DE MIMOS

Com um ano de idade, mudei para outra casa que os meus avós maternos construíram com as economias que amealharam ao longo de anos de trabalho. Mais uma vez fui viver com os meus pais para casa destes avós.

Para adormecer, gostava da companhia do meu avô J., porque dormia no quarto dele e da minha avó A.. Tinha o hábito de pegar no dedo polegar do meu avô que me servia de entretém. Por sua vez, de noite, a minha avó aquecia o leite e dava-mo a beber.

A minha tia C tinha umas mãos macias. Enquanto foi solteira dormíamos muitas vezes juntas. Já deitadas, dava-me a mão e lia as revistas de Corin Tellado. Estas tinham uma capa cor-de-laranja e por dentro eram a preto e branco. Enquanto as lia para si, eu imaginava as zangas, os namoros e os ciúmes que havia no desenrolar daquelas novelas. De vez em quando, pedia-lhe:

- Tia, lê-me alto as letras destas figuras.

Ela lia-me algumas partes da banda desenhada e eu confirmava que elas falavam de amor, paixão e intrigas. Curiosa, via sempre a última página da revista e reparava que a história terminava quase sempre em bem: com beijos ou abraços de amor. Os outros personagens iam levando sumiço, deixavam de atrapalhar os amantes e no fim estes casavam e eram felizes para sempre, tal como dizia a legenda final.

Pequenina sem saber ler nem escrever acreditava que namorar e casar era bom, porque a paixão tomava conta das pessoas.

Falo aqui muito brevemente dos meus avós maternos a da minha tia, porque apesar de me separar da casa delas, sempre que podia escapava-me novamente para lá. Julgo que não o fazia por acaso.

A tia C. tinha muita ternura por mim, levava-me a passear ao Asilo para dar dinheiro e iguarias a uma senhora surda muda que tinha família no Brasil. Íamos todos os fins-de-semana visitar a muda, nome tal qual lhe chamávamos. Esta fazia-nos queixas escrevendo com o dedo dela na mão da minha tia e eu ficava admirada a vê-las comunicar. Eu pensava: “Como é que a muda sabe escrever?” Sentia que ela estava revoltada por estar encarcerada no Asilo e notava que estava sempre ansiosa para que o Domingo chegasse e nos fazer as suas lamentações. Com os seus sons característicos dava-me a mão e fazia-me festas.

Os momentos mais deliciosos que eu tinha com a minha avó, era vê-la dançar de tamancos num bate-pé no cimento da cozinha de lenha ou no soalho da cozinha nova, como se fosse um substituto dum bombo. Ouvi-Ia cantar: “Ó Matilde sacode a saia, de repente levanta o braço, já que não me dás um beijo, dá-me ao menos um

abraço... “ ou “Já passei a roupa a ferro, já passei o meu vestido, amanhã vou-me casar, Manuel é meu marido...” e tantas outras cantigas, populares.

Era também sentar-me no seu colo e com o mesmo barulho do bate-bate dos tamancos, beliscar-me dedo a dedo e fazer-me a dança popular brasileira: “Pico-Pico-Sarapico quem te deu tamanho bico, foi o pai do Luís que está preso pelo nariz, os cavalos a correr, as meninas a aprender, qual será o mais bonito, que se vai esconder?” E no dedo onde terminasse a última sílaba da cantilena, a avó dobrava-mo para dentro e na próxima vez que a recomeçava já não contava mais com esse dedo e fazia o mesmo com todos os outros dedos, até eles todos se esconderem.

E os mimos que ela tinha comigo, a sua neta mais velha e talvez, por isso, a mais preferida? Tinha de lhe chamar a atenção:

- Avó, porque é que só eu posso comer na cozinha nova? - O esmero dela era tal que o chão era forrado a jornais para não sujar o soalho e o manter bem esfregado.

- E porque é que os meus irmãos e primos só podem comer na cozinha velha?

- Deixa lá isso, eles sujam tudo, come tu aqui.

E eu tinha de explicar aos outros mais novos:

- A avó A. tem esta “cegueira” por mim, mas também gosta de vocês.

E o que ela fazia para eu engordar? Quando de tarde saía da escola, passava todos os dias pela sua casa. Lá estava sempre um lanche preparado e diferente de dia para dia: peles de bacalhau assadas na brasa (porque havia a ideia

que este petisco comido fazia crescer as maminhas) ou gemas de ovos mexidas com açúcar envolvidas em bocados de pão ou pardais assados na brasa (apanhados com uma pardaleira no quintal) ou uma fatia de presunto de casa no pão ou umas rodelas de chouriço caseiro no pão ou um cacho de tomates brasileiros crus recém apanhados do tomateiro ou bacalhau cru desfiado com azeite, vinagre e cebola crua ou uma malga de camarinhas apanhadas no pinhal ou um mini-bolo tipo pão-de-ló feito numa caneca de alumínio cozido em fogão a lenha ou um refresco de água e açúcar com uns pingos de limão ou uns pingos de aguardente. E todos os outros petiscos que a minha memória apagou mas que sempre saboreei com agrado, porque eram comidos em pé sempre a “saraquitar” dum lado para outro, para trás e para a frente.

A MINHA IRMÃ TÃO LINDA, MAS TÃO SUJA

Tinha eu dois anos e meio de idade quando nasceu a minha irmã. Eu estava habituada a ser mimada por todos e, por isso, senti ciúmes dela. Todas as atenções dos meus pais se viraram para ela porque era uma criança que nasceu com nove meses de gestação. Não tendo sido prematura como eu, era mais gordinha, e, por isso, correspondia melhor às suas expectativas de segurança na criação dos filhos. Sentia a necessidade de proteger a minha irmã para que nada de mal lhe acontecesse. Por vezes, exagerava este meu cuidado e transformava-o em queixinhas que fazia aos meus pais dizendo: “Venham ver o que a (...) fez, está toda suja na boca porque anda a comer pedra de lousa no quintal.” Imediatamente

os meus pais vinham em seu auxílio ralhar-lhe e eu ficava contente por isso. No entanto, várias vezes senti que tinham mais vaidade na minha irmã do que em mim, porque a achavam mais bonita do que eu, pelo menos era o que me parecia.

ADEUS AVÓS E TIA. VOU PARA CASA DOS MEUS PAIS

Tinha eu quatro anos quando os meus pais alugaram uma pequena casa em frente à casa onde nasci, na Estrada do (...), para onde fomos viver.

Foi uma separação difícil esta de sair da companhia de familiares tão queridos que me ajudaram a criar.

Quando fui para a casa dos meus pais, o quintal era diferente, estava a monte. O meu pai depois de o desbravar, cultivou lá apenas algumas hortaliças. Fez uma casota em madeira para o nosso cão que estava sempre amarrado com coleira presa a um pessegueiro e brincava comigo sempre que lhe ia fazer festinhas. O meu pai fez ainda uma cerca para criar galinhas e eu gostava muito de espreitá-las para ver se tinham posto ovos.

As coelheiras eram a minha alegria sempre que ia pegar nas crias ao colo. Recordo que tínhamos pouca sorte com o crescimento destes animais porque nos morriam com frequência por motivos de doença. Estes coelhos eram um nosso entretenimento porque dificilmente os matávamos para a nossa alimentação. O meu pai não gostava que eu o visse matar os animais que ele tinha criado com amor. Só me chamava depois para vê-lo esfolar e amanhar o coelho. Mesmo nesta fase, quer ele quer eu ficávamos calados e tristes, até ele por fim dizer:

- Pronto, já está. Agora chama a mãe para ela trazer uma bacia e levar o coelho para a cozinha.

Depois da minha mãe estufar o coelho, curiosamente, eu ao comê-lo punha sempre o mesmo defeito:

- Não gosto de coelho, não vale a pena fazer esta comida, a carne sabe-me a erva, mais vale deixar os coelhos nas coelheiras.

Nas coelheiras eu podia brincar com eles vivos, dar-lhes folhas de couve e cenouras e fazer festinhas aos filhotes das coelhas. Para mim o bicho morto e comido não tinha interesse.

A MINHA CASA É PEQUENINA MAS PARA MIM É MUITO GRANDE PORQUE LÁ
DENTRO CABE O AMOR DO MEU PAI E DA MINHA MÃE

A ideia que eu tinha da minha casa é que ela era pequena. De facto ela era térrea, ao contrário das dos meus avós que tinham dois pisos. Também as divisões eram mais reduzidas do que as das casas dos meus avós. A minha mãe arrumava a casa enquanto o meu pai ia trabalhar para a fábrica.

A minha casa é muito pequena.

Eu gosto muito dela. Quem a costuma limpar é a minha mãe.

(25 de Outubro de 1965)

Descrevo os compartimentos da minha casa, mas com oito anos de idade não faço ainda distinção entre sala de jantar e sala de visitas.

Eu chamo à casa onde vivo a minha casa, ou o meu lar. A minha casa tem uma cozinha, dois quartos, duas salas de jantar, um quarto de banho e um quintal. Eu devo gostar da minha casa porque estão lá dentro os meus pais.

(25 de Novembro de 1965)

Apesar das mesas serem de tamanho e alturas diferentes, só praticamente com dez anos de idade distingo as duas salas. Ao ler agora as frases transcritas nas redacções, quando relaciono a casa com os meus pais, julgo que a justificação que dou para gostar dela é influenciada ou transmitida pela professora ou pelos manuais escolares. Pensando bem, também gostava de ter metido na minha casa os meus avós maternos e a tia C. que deixei na outra casa onde anteriormente vivi.

O NASCIMENTO DO "PILAS"

Como os meus pais já tinham duas filhas, ficaram radiantes quando lhes nasce um filho. Apesar de o meu irmão ter nome, sobretudo o meu pai chamava-lhe "pilas", tal era o contentamento de finalmente o terceiro filho ser um rapaz. Eu e a minha irmã ficámos radiantes por a minha mãe ter dado à luz um bebé. Andávamos sempre com ele ao colo, como se de um boneco se tratasse, dávamos-lhe o biberão, trocávamos-lhe a fralda e até queríamos dormir com ele no nosso quarto durante a noite, mas isto a minha mãe não permitia e preferia-o ter junto à sua cama. A adoração era tanta que sempre que a minha mãe ou eu mudávamos a fralda ao bebé, o meu pai arregalava os olhos de consolo e fazia brincadeiras ao ver que o M. era bem apetrechado nos seus órgãos sexuais. Não havia dúvida que o M. tinha vindo ao mundo com uns penduricalhos a mais do que eu e a minha irmã. Eu só comecei a notar que isso era importante para o meu pai quando o rapazinho nasceu. O meu pai dizia:

- "Olha que rico «pilas» que eu aqui tenho?!"

Comecei a observar que de facto, o meu sexo estava escondido, tal como o da minha irmã, dentro de uma espécie de concha enquanto o do meu irmão se via bem, porque era grande e saído para fora. Para além de se beijar, como se costuma fazer às bebés, podia-se mexer. Se se brincasse com a pilinha esta ficava arrebitada, ria-se o bebé e os adultos também achavam muita gracinha. Sentia que o meu pai tinha muito orgulho neste meu irmão por ele ser um bebé robusto, bonito, muito moreno e ter nascido macho.

Claro que eu e a minha irmã ultrapassámos o possível ciúme que poderíamos vir a ter do meu irmão porque para nós o importante era termos um bebé para nos entretermos e a quem muito nos afeiçoámos. Com o crescimento deste meu irmão comecei a reparar que ele era meigo e dócil. Até me deixava apanhar-lhe pedacinhos de cabelo e atá-los com lacinhos e eu ficava a admirá-lo.

MARIA DAS PATANISCAS

A agricultura é uma profissão pesada mas que recompensa.

As pessoas que trabalham na terra são os lavradores. Têm de cuidar do asseio da terra; rasgá-la com a charrua, adubá-la, semeá-la, regá-la e arrancar-lhe as ervas daninhas. Os lavradores para fazerem estes sacrifícios às vezes no Verão com o Sol ardente, até adoecem e, no Inverno, andam à chuva muitas vezes. Em Portugal Continental o clima é temperado e nele se cultiva o trigo, o milho e o centeio, a oliveira, a vinha, árvores de frutos, etc. Nas nossas províncias do Ultramar produzem-se a cana do açúcar, o café, o algodoeiro, a bananeira, o ananás, etc.

(5 de Janeiro de 1968)

Sem dúvida que a agricultura é uma profissão pesada. Via como o meu pai e o meu tio A., depois de saírem da fábrica e do talho, ainda lavravam a quinta com

a charrua, ou deitavam as sementes à terra, empurrando com força a semeadeira. Andava sempre atrás da charrua e da semeadeira, saltitando nos socos que elas desenhavam na terra. Aliada a esta ideia de esforço, eu associava ou aprendia na escola que a agricultura recompensava. No entanto, isto não era verdade. Ou a família trabalhava de sol a sol e por gosto a terra e esperava que ela produzisse, e nem sempre a colheita era boa, ou então tinha que se pagar a jornaleiras que ganhavam uns poucos de tostões que mal lhes dava para sobreviver. Viver da agricultura era um trabalho duro e pouco produtivo economicamente. Só o faziam aqueles que muito amor tinham à terra, o mesmo amor que os pescadores têm ao mar, apesar de a vida neste ser amargurada.

Estas fainas agrícolas eram desenvolvidas por pessoal contratado pelo meu avô e o rendimento do cultivo e do comércio davam para o sustento e educação da numerosa família, mas não dava para enriquecer.

Para além das jornaleiras (pessoal contratado à jorna - dia) existiam duas senhoras para ajudar diariamente a minha avó, na lida da casa: uma criada e uma costureira.

Deste pessoal trabalhador recordo das jornaleiras, a Maria “das pataniscas” e a Lucinda, a amizade que elas nutriam por mim - a neta, sobrinha, filha mais velha da família (...) - quando me davam da sua comida, trazida num cesto de verga. Quase sempre se repetia o prato: para além do caldo à lavrador, acompanhavam com um pão e sardinhas fritas ou umas saborosas pataniscas de bacalhau que eu deliciada comia. O resto da massa das pataniscas era frita sem bacalhau e polvilhada no fim com açúcar e servia de sobremesa, e mais uma vez,

para mim, representava o melhor dos doces. Curiosamente, apesar de não me faltar nada para me alimentar, desde a carne dos talhos, ao peixe do mar, à fruta da quinta, eu preferia sempre o almoço destas jornaleiras que me diziam: “Come (...)sinha” ou “Come minha filha que estás tão sequinha, e és tão magrinha!”

Esta refeição do almoço e depois a da merenda era feita junto ao poço grande, dentro da cabina onde existia a mó de moer os cereais, provenientes da quinta e para fabrico do pão caseiro. Sentava-me com as jornaleiras num lanço de quatro escadas que desciam em direcção ao poço grande. Disto não me esqueço porque era para mim um lugar quase religioso devido à sua pequenez de espaço e pela paz que aquelas mulheres descalças me transmitiam quando comiam. Eram calmas, alegres, bem dispostas comigo e tinham o honesto prazer de, apesar de serem pobres, me darem do seu comer para eu engordar e crescer. Eu, encantada pelas suas conversas, risos, cantares, comia distraidamente, o que não acontecia em família numa cozinha em refeições formais.

A vida ao ar livre fascinava-me e pouco tempo passava em casa dos meus pais, pois andava a maior parte do tempo na quinta, aquela imensidão de natureza. Andava descalça nos regos da água que serviam para inundar as culturas e em cima do milho debulhado. Trepava às árvores e sentada nos seus ramos colhia e comia as frutas enquanto os meus olhos se espalhavam pela paisagem, coabitando e aprendendo as lições que a natureza me oferecia. Tudo me fascinava neste mundo rural: sabia distinguir quando um animal estava prenhe, assistia ao nascimento das crias, na Primavera colhia flores e fazia grinaldas e colares de malmequeres e pompilios, apanhava papoilas e boninas no meio dos cereais e nos matos os

guizinhos, as campainhas, os cucus, as campânulas e as camarinhas que sofregamente saboreava.

Eu gosto muito de flores. Elas servem para alegrar as casas, os cemitérios e os altares das capelinhas. Eu conheço cravos, rosas, lírios, dalias, amores-perfeitos, crisântemos, andorinhas, violetas, etc. Podem-se plantar nos vasos e nos canteiros. Na Primavera os jardins e os pomares cobrem-se de flores. Algumas têm um perfume agradável. A vila tem jardins muito bonitos e bem arranjados.

(8 de Novembro de 1966)

Andava à cata dos ninhos, não para tirar os ovinhos, mas para distinguir as diferentes espécies, desde a choquinha, o passarinho, o melro, o pintassilgo, os travessos e mais tarde para visitar os ninhos e ver de perto os filhinhos que nasceram.

Da Beatriz, criada da minha avó materna, lembro os carregos de roupa que ela levava à cabeça em direcção ao tanque grande. Esfregava à escova as roupas de trabalhar no campo, os aventais do talho e os panos de transportar a carne. Deixava-os a corar no relvado, durante as horas de sol. Quando as nódoas das roupas não desapareciam ela colocava-as numa grande bacia com água, sabão, cloreto ou perborato e fazia uma barrela. Punha-se dentro dela descalça e amassava as roupas com os pés.

A Beatriz tinha uma filha que, por vezes, acompanhava a mãe para o trabalho na casa da minha avó. Olhava para ela e via uma criança mais ou menos da minha idade que aparecia habitualmente com as roupas sujas e despenteada. Logo que chegava a casa da minha avó, esta, juntamente com a minha madrinha,

aproveitavam a sua chegada para a cuidar: lavavam-na da cabeça aos pés, limpavam-lhe os piolhos e as lêndeas no tanque junto ao poço pequeno.

Era mais beneficiada do que os seus irmãos neste cuidados de higiene, pois o meu avô e a minha madrinha eram os seus padrinhos de baptismo. Mais tarde os pais da (...) morreram de tuberculose (doença frequente na época) e esta foi internada com o seu irmão no Asilo da Misericórdia que se destinava exclusivamente a acolher raparigas e rapazes órfãos ou abandonados.

Com a Dona Rosinha, costureira de casa, em época de chuva ou frio eu passava horas infinitas. Sentávamo-nos, descalças, no soalho do quarto da costura junto à máquina de costura. Ficava a vê-la fazer roupas interiores, cuecas, soutiens, camisolas, ceroulas cuidadosamente caseados e chuleados à mão, pontear meias com a ajuda de um dedal e um ovo de madeira. Fazia ainda aventais, lençóis, fronhas e travesseiros e outras roupas exteriores de mulher ou de homem. Para além de me fazer as bonecas de trapos, para eu brincar, quer ela, quer a minha avó aproveitavam o tempo que estava com elas para me ensinarem a coser restos de tecidos ou a fazer malha de liga que, se não tivesse defeitos, dava para uma fita do meu cabelo. A costureira acabava-a com um pouco de elástico que cosia à malha. Também, com as sobras dos tecidos que elas me davam, eu ficava a fazer roupas das minhas bonecas, inventando moldes.

A Dona Rosinha era uma espécie de companhia da minha avó e talvez uma confidente desta. Ouvia-as falar baixinho e escutava as suas conversas. Deduzia que a minha avó tinha uma forma pacífica de levar a vida, baseada num ditado popular que traduz a mentalidade da mulher do lar, naquela época: “ter olhos e não

ver, ter ouvidos e não ouvir, ter boca e não falar.” Esta era a regra da sua vivência conseguindo assim harmonia na família. Era uma mulher que praticamente não saía à rua, salvo quando ia cuidar da capelinha de S. José que ficava em frente à sua casa e fazer as suas orações. Ajudava-a a fazer os ramos de flores, chegava-lhe o balde da água e varria a capelinha. A avó P. aceitava com resignação e obediência as preferências do meu avô relativamente a não ser vista fora de casa. Dentro da quinta levava o chá e o pão às jornaleiras a meio da tarde e regressava novamente à casa circunscrevendo a sua vida em tarefas do lar. A sua distração nos tempos livres era fazer rendas de uma, duas ou quatro agulhas, manufacturando lindas colchas, ou fazer malhas com duas agulhas, desde meias a outros agasalhos maiores. Pedia sempre ao meu avô, a quem estava completamente subordinada, para lhe comprar algodões ou lãs, quando ele vinha ao Porto, trazer as encomendas de carne ao restaurante do Palácio de Cristal.

As compras para a casa eram feitas pela minha madrinha, a filha que nunca casou, tendo sido uma das sacrificados desta família numerosa por ter ajudado a criar e a cuidar dos seis rapazes irmãos mais novos. Depois destes se casarem ficou ainda a tomar conta dos pais. Muitas vezes a ouvi lamentar-se: “Não casei, porque o teu avô não quis. Escorraçava-me todos os pretendentes”. Sentia que a vida da minha madrinha e da minha avó eram controladas e dirigidas pelo meu avô, que não lhes permitia vontade própria nem decisões. A minha avó não punha a cabeça fora de casa. Ela segredava-me: “O teu avô ao agir assim, julga que protege a mulher dos perigos da vida, defendendo-me e considerando-me pertença

sua e exclusivamente sua”. Daí que, por vezes, eu e ela íamos à janela e apenas víamos para a rua sem nos deixarmos ver, escondidas pelo cortinado semiaberto.

DAVA-ME MAIS CATEGORIA APANHAR CACHOS INTEIROS COMO OS ADULTOS

O Outono é uma estação do ano. Tem início em 23 de Setembro e fim em 21 de Dezembro, os seus dias começam a diminuir.

Nesta estação começam as aulas, colhem-se os frutos e os cereais, vai-se à caça, as andorinhas vão para a África, as árvores estão amarelas acastanhadas e as folhas começam a cair, etc..

Eu gosto muito do Outono porque é nele que vou desfolhar o milho e vindimar as uvas.

(12 de Janeiro de 1969)

Em casa dos meus avós paternos, como na de todos os lavradores que se prezam, na véspera da vindima, a azáfama era grande. Via toda a família atarefada e a pedir-me pequenas ajudas.

Normalmente, a festa tinha o seu começo, com os preparativos: lavagem de cestos, limpeza de lagar e verificação do estado dos pipos: ver se estes estão estanques, se as suas aduelas estão firmes e se as celhas estão vedadas. Andava sempre em redor do meu avô, do meu pai e tio A. a mexericar em tudo: lavava cestos, subia ao lagar e martelava nos pipos.

No dia seguinte chegavam as pessoas para ajudar. O burburinho e a alegria eram enormes. Todos me davam beijos e faziam comentários: “Cresceste muito, mas não comes nada. Estás sempre delgadita”.

O meu avô distribuía as tarefas e a faina desenrolava-se entre cânticos, ditos e risos. Acompanhava os adultos e cantarolava com eles. Dizia coisas de criança e ouvia coisas de adultos.

Primeiro os cachos eram cortados por todos nós, vindimadores e colocados em cestos. Quando os primeiros cestos estavam repletos, procedia-se ao corre-corre do transporte das uvas para o lagar, tarefa exclusiva dos homens. Esta lide era ininterrupta até ao corte do último cacho de uvas. Enquanto os homens num vaivém se deslocavam, as mulheres, essas, continuavam os cortes dos cachos. As crianças, filhas dos ajudantes, a minha irmã, primos, primas e também eu, estávamos incumbidos de apanhar os bagos que ao caírem se espalhavam pelo chão e colocá-los num cesto expresso para esse fim. Para mim era um trabalho mais aborrecido, era muito miudinho e rendia pouco. Dava-me mais categoria apanhar cachos inteiros como os adultos.

Daí, que quando nos cansávamos de fazer esta tarefa, também cortávamos cachos, dando-nos prazer ver o cesto encher rapidamente, avolumando-se cada vez mais.

A meio da manhã chegava a merenda trazida pela minha avó. Esperava-nos ao fim da manhã, à hora do almoço, uma refeição reforçada que a minha avó e madrinha haviam preparado.

O texto a seguir ilustra a festa da vindima e o produto desta. Quando digo que o vinho deve beber-se às refeições, porque ajuda a fazer a digestão, reproduzo a ideia que me inculcavam. Nesta época, os professores diziam-nos para não comermos sopa de cavalo cansado que era pão de trigo e boroa, partido aos

bocados com açúcar e vinho tinto, servido numa tigela de barro. Era um lanche frequente nas classes desfavorecidas, usual não apenas nos homens, mas nas mulheres e crianças. Havia mães que para trabalharem nos campos e não serem interrompidas pelos seus filhos, bebés ou crianças involuntariamente as embebedavam, pensando que as adormeciam com uma chupeta feita em pano, humedecida com vinho e açúcar.

Vindimar é apanhar as uvas. Este trabalho é alegre porque não é pesado, as moças vão cantando, enquanto apanham e vão depenicando algumas uvas.

Das uvas fabrica-se o vinho.

Eu conheço várias qualidades de vinho: o vinho tinto, o maduro, o branco, o verde, o fino, o champanhe, etc.

O vinho deve-se beber às refeições, porque ajuda a fazer a digestão.

O vinho não se deve beber em grande quantidade porque faz mal ao cérebro e a outros órgãos.

(9 de Março de 1967)

ENVINHADOS DESDE O CORPO ATÉ ÀS ROUPAS

Apanhadas as uvas, observava com todo o pormenor o que se fazia então: seis a oito homens, após terem lavado muito bem os pés, saltavam com as ceroulas e as camisas arregaçadas para dentro do lagar e pisavam as uvas. Pequenita ficava de garganta ao alto e admirada. Olhava-os de baixo para cima e via-os desfraldados ligados com os braços estendidos sobre os ombros dos parceiros. Mais espantada ficava quando os ouvia todos com o mesmo ritmo musicado, pisando as uvas e cantar ora para a direita, ora para a esquerda, ora para um lado,

ora para outro, ora para a frente, ora para trás, sob a directriz entoada do chefe que tudo dirigia numa das extremidades da máquina humana.

Era bonito ver aqueles homens cantarem e estarem unidos, entrelaçados todos me pareciam amigos e bem dispostos. No fim, os homens saltavam do lagar para o chão. Retirava-me deles senão chapinavam-me de vinho. Saíam todos a pingar envinhados desde o corpo até às roupas. Ficava impressionada pois estavam a transpirar por todos os poros apesar de arregaçados.

QUE RICAS ESPIGAS! QUE PERFEIÇÃO, LOUVADO SEJA DEUS

Quando menina, andava no meio do milheiral rodeada de canas altas, a olhar para o seu topo a ver a espiga. Quando conseguia tocar-lhe apalpava-a para sentir o seu volume e a textura do grão dentro do folhelho que a envolvia. Se a minha mão, ao abarcá-la não chegava, eu ficava contente porque era sinal que lá dentro estava uma boa maçaroca.

Ia para o milheiral ajudar a cortar as canas. Eu juntamente com as outras mulheres íamos amontoando as canas umas sobre as outras. Estas eram depois transportadas para a eira. Levávamos alguns dias a fazer esta tarefa. Por ser criança, só conseguia arrastar duas canas de cada vez, uma em cada mão, pelo chão fora.

Na eira separávamos as espigas das canas, era um trabalho que me fazia doer os dedos. As canas eram postas a secar formando medas ou moreias no campo lavradio, que depois eram utilizadas para cama de gado. Era divertido ver e

ajudar a fazer aquela pilha de canas ao alto, equilibrando-as para não caírem. As espigas eram colocadas em cestos. Atirava-as de longe como se estivesse a meter golos numa baliza. Depois via as mulheres despejá-las na eira onde se iria realizar a desfolhada.

Ao entardecer, o meu avô rogava pessoas para ajudar à desfolhada, por vezes, pedia-me:

- Vai a casa dos outros teus avós para virem cá hoje dar uma ajuda.

Lá ia eu, a correr toda contente fazer o recado. Para mim, era uma forma de ter mais família reunida.

Depois da ceia em casa de cada um, e chegada a noite, todos os rogados se encaminham para a quinta dos meus avós. Via-a encher-se lentamente e, eu pinchava de contente sempre que cada um chegava.

Começava a ouvir vozes alvoraçadas, risos e canções a animarem e darem vida ao momento. Com as outras crianças imitávamos estes gestos de adultos: ríamos e cantávamos agitadas e, assim, chamávamos a atenção deles. Presenciávamos e troçávamos do que víamos: beijos, abraços, apertos de mão, olhares marotos, conversas e falatórios. Se a noite fosse estrelada, tanto melhor. Parecia-me que havia mais encanto e beleza porque as raparigas e os rapazes apaixonados se tornavam mais românticos.

Finalmente via muita gente, novos ou velhos, a fazer a festa. Para além de amigos das redondezas, vinham homens e mulheres de lugares mais distantes. Atravessavam o pinhal dos meus avós e entravam pela quinta dentro. Eram pessoas boas, humildes e francas, felizes por terem nascido e serem lavradores. Ouvia o

que elas diziam entre si e reparava que todas as lides do campo, desde o amanhar da terra, às sementeiras, às colheitas eram vividas e conversadas entre eles. Tudo era planeado com o devido prazo e com gosto para no fim se poder dar graças a Deus pela chuva ou pelo bom tempo, pela abundância e pela colheita.

Que ricas espigas! Que perfeição, louvado seja Deus! – Era assim, que aquela gente falava. Tudo de bom ou de mau era dádiva de Deus. Havia que aceitar, a colheita com paciência e resignação. Se o ano fosse mau, no ano seguinte, certamente, Deus ia recompensá-los com fartura. Para mim, viviam uma hora, um dia, uma semana, um mês, um ano de cada vez, sem ansiedades, sem medos.

Sentava-me com as pessoas no chão da eira em redor do montão de espigas, onde eram pousados vários cestos vazios. A torcida acesa no azeite da candeia em latão ia ardendo lentamente ao ritmo das cantilenas das raparigas. Eu com as outras crianças imitávamos os adultos a trabalhar e ríamos sempre que éramos desajeitados. Para nós, a desfolhada era estonar o folhelho e separá-lo da maçaroca. Pegava na espiga ao alto, segurava com a mão esquerda o pé da espiga e com a direita descascava o folhelho de cima para baixo, juntamente com as barbas de cor loura, castanha ou ruiva. Nua, assim, a espiga apenas deixava ficar o cachucho calcetado de milho branco, amarelo ou vermelho. Atirava a maçaroca para a frente, para dentro dos cestos, enquanto que o vestido da espiga o jogava para trás.

Quando me saía uma espiga de milho vermelho, logo que a via, gritava: “Milho-rei!” – e logo a seguir, como ela me tinha saído a mim, levantava-me num repente e ia dar um abraço a todos, em volta, do monte das espigas. Da mesma

forma, quando me saía milho rajado (espiga matizada) havia outro alvoroço, desta vez, eu sortalhona ia dar um beliscão no traseiro das raparigas e dos rapazes solteiros.

Com saudade recordo que entre risos e cantigas, havia sempre a abrilhantar o serão, homens amadores a tocar a harmónica, a concertina ou acordeão. Ficava deliciada a ver os seus lábios e os seus dedos a fazer nascer e a compor aqueles sons. Eram vareiros dotados para a música, que entretinham a festa acompanhando as vozes agudas das desfolhadoras e graves dos desfolhadores:

“Não há desfolhada animada, sem milho-rei,

Se vem uma espiga, rapariga, não sei o que farei

Um abraço venho dar

Não te podes demorar”

A seguir é que eu e a outra canalha espantadas nos ríamos sem parar: surpreendiam-nos na noite os serandeiros. Vinham vestidos com capotes ou gabões mascarados com um pano amarrado na cara e calçados com socas. E eu ficava estupefacta a mirá-los. É que eles assim disfarçados, não se deixavam identificar.

Alguns deles eram casados e não queriam que as suas mulheres soubessem que eles andavam de desfolhada em desfolhada, a divertir-se. Realmente, eles dançavam e davam manjericos a cheirar às raparigas solteiras e, talvez na minha ideia, a maldade estivesse no facto de eles serem casados e rondarem as moças.

A festa ia até altas horas da noite, nós as crianças íamos adormecendo de sono e de cansaço da brincadeira e do trabalho. As mulheres e os homens,

começavam a bocejar e a catrapiscar os olhos, preparando assim a sua ida para casa.

ANDA BOI, ANDA MANSO

Outra tarefa muito típica da região era a apanha do moliço que se fazia na ria. O meu avô materno metia-se com o carro dos bois dentro de água. Ficava na borda da ria, a vê-lo tirar o moliço dos canais da ria com a ajuda de um engaço. E, entretanto, brincava com a água e com a areia, enquanto o meu avô enchia o carro de bois com moliço. Este era transportado em carro de bois para adubar as terras agrícolas. O meu avô também tinha por hábito fazer esta tarefa, quer para a sua terra, quer para terras de outros agricultores vizinhos que lhe solicitavam esta característica e pitoresca faina que, ao mesmo tempo que fornecia o fertilizante para as terras, favorecia a navegabilidade da ria.

Após o carro de bois ser carregado de moliço até não caber mais, a junta de bois, a passo lento, regressava pela Estrada do (...). Sentada na trave de madeira que liga o carro de bois à canga, ia vendo cair de onde a onde montes de moliço, mascarando de verde alga e preto borra de terra o pavimento da estrada. Era um regalo para mim acompanhar, quer o meu avô, quer os bois naquela sua marcha compassada, ouvir o chiar dos carros, a cantilena do meu avô: “anda boi, anda manso”, ao aguilhar os bois. Sentia o bom cheiro a frescura e a humidade que o moliço ia largando como se fosse uma dádiva da natureza pura e benéfica para estrumar os campos. Quando o carro de bois chegava às terras, o meu avô ia tirando o moliço com um engaço, e camada a camada, fazia com ele uma pilha

amontoada no chão. Mais tarde, conforme necessitava, ia salpicando nas valas do terreno lavradio pequenos montes do precioso adubo, para fertilizar as sementeiras. Despejado o carro de bois, depois deste secar com o sol, era a minha vez de saltar para o carro, abanar os cornos dos bois para eles se movimentarem e ao mesmo tempo eu me consolar de andar um pouco no carro. De vez em quando, o meu avô dizia-me: “sai daí que caís, deixa os bois quietos”, mas eu pouco lhe ligava, porque era tão bom andar de carro de bois e sentir aqueles movimentos toscos provocados pela lentidão da marcha dos animais e sentir os socos das terras lavradas e as ruas esburacadas, o que para mim era uma brincadeira com um misto de risco e aventura.

“COMPRA” E VENDA DE ROUPA EM SEGUNDA MÃO

Quando já sabia escrever ajudava a minha avó num “negócio” que ela própria inventou. Fê-lo não só para se distrair com os clientes, mas também para ela ter algum dinheiro seu que lhe dava a liberdade e possibilidade de comprar algum “luxo” para a alimentação ou para vestir. Chegou mesmo a economizar algum dinheiro de que nem sequer o meu avô teve conhecimento. Só o descobrimos quando ela morreu e ao remexer as suas coisas, encontramos uma saca de pano branco, utilizada na época, para acondicionar um quilo de farinha de trigo. Nela encontramos quatro notas de mil escudos que o meu avô distribuiu pelos quatro netos mais velhos, dando mil escudos a cada um. Para me recordar da minha avó

A., com o dinheiro que me coube a mim, comprei um anel de ouro antigo, conhecido por, aliança da felicidade.

O negócio da minha avó consistia em tomar conta de roupas e calçado usado de uma meia dúzia de senhoras bem instaladas na vida e vender esses artigos a pessoas pobres. Os fregueses que a minha avó conseguia eram geralmente pessoas que viviam da faina marítima.

Quando as mulheres ou homens interessados nas roupas se abeiravam do portão da minha avó e a chamavam ela aparecia, mandava-as entrar, desciam a rampa ao lado da casa e encaminhava-as para a cozinha “velha”. Enquanto elas aguardavam nesta, ela ia buscar as peças de vestuário e calçado, para vender, ao seu quarto e emprestava-as aos possíveis compradores para eles as experimentarem. Se lhes agradassem e ficassem bem ao corpo, o negócio concretizava-se depois de se ter acertado o preço de uma forma amigável.

Apercebia-me que a minha avó tinha prazer em ter esta actividade, não só por se tratar de um negócio, mas também porque se tratava de prestar um serviço a algumas pessoas da comunidade em que estava inserida, simultaneamente aos mais pobres e aos mais ricos. Havia ainda outro aspecto importante para ela, que era a relação comunicacional e de partilha de vivências que estabelecia com os dois grupos. Nunca nenhum dos compradores saiu lá de casa sem “matar o bicho”, sem contar algo de si ou das suas vidas procurando sempre na minha avó uma pessoa com quem desabafar num ombro amigo.

Por outro lado, as senhoras “bem” eram suas amigas e o escape para a minha avó lhe contar algumas das suas confidências. Notava isto quando a minha

avó e elas falavam baixo depois de me pedirem para eu ir brincar até ao quintal para não as escutar.

Uma vez que a minha avó era uma pessoa analfabeta, eu ajudava-a neste negócio. Cortava uns papelinhos e escrevia-os para a seguir prestar contas às senhoras. Em cada papelinho punha, ao cimo, o nome da senhora e sublinhava-o, em baixo, escrevia a designação do artigo vendido e, à frente desta, a importância porque foi vendido e assim sucessivamente até discriminar todos os artigos. No fim somava todas as importâncias e, calculado o total, deduzíamos mentalmente dez por cento deste para sabermos quanto ia caber à minha avó. Com a prática e de uma forma enganosa quando queríamos obter mais dinheiro de percentagem púnhamos menos qualquer coisa numa ou noutra parcela. Para além desta tarefa de escrita que eu lhe fazia, ia levar quer as contas no papel, quer o dinheiro às senhoras. Se ficasse alguma roupa para vender, eu levava outro papel, onde constava o que ainda restava.

Cumpridas as minhas tarefas de ajuda à minha avó, esta dava-me sempre uma gorjeta, normalmente eram vinte escudos, o que para mim representava muito dinheiro. Ficava muito contente, porque durante a semana tinha a possibilidade de comprar alguns chocolates “celeste” ou figos secos para fazer sandes.

Mais tarde, apercebi-me que este negócio era, sem dúvida, para a minha avó, uma forma dela obter dinheiro sem ter de dar explicações do uso deste ao meu avô e comprar algum adorno para a casa ou fazer alguma despesa para consolar as netas.

"ASSINAR" O DEDO POLEGAR COM TINTA PRETA

Curiosamente quando eu andava na primeira classe, a minha avó pedia-me para eu a ensinar a escrever. Durante alguns tempos, depois de sair da escola, eu ensinava-a a desenhar letras à medida que a professora mas ensinava a mim. Pegava na mão dela e com a minha sobreposta encaminhava-lhe o lápis, numa relação de afectividade e gosto para ela conseguir escrever o seu nome. No entanto, não o consegui fazer e ela várias vezes se lamentava de não o saber assinar. Reparava que quando ia com ela tratar de algum documento era penoso e embaraçoso para ela quando tinha de o assinar. Tinha de o fazer com tinta preta, marcando o seu dedo polegar, em substituição da assinatura.

Onde eu lhe notava uma aprendizagem feita de uma forma popular e nascida da necessidade da vida diária, era nas medidas de peso que ela tinha de saber calcular, para preparar e obter um dos seus tradicionais e deliciosos bolos batidos à colher de pau.

Só parava de bater a massa, sempre para o mesmo lado, quando ela começava a estalar bolhas, sinal de que o bolo já ia sair muito fofo. Pesava a farinha e o açúcar tendo de conhecer as medidas de peso que tinha de colocar num dos braços da balança. Para além disso, também sabia contar os ovos.

CALDO À LAVRADOR, BOROIA, PEIXE DO NOSSO MAR E CARNE DE PORCO SALGADA

O meu avô mais tarde abandonou a agricultura e empregou-se num armazém de vinhos cujo proprietário pertencia à mesma família que lhe tinha

“arrendado” a quinta. O seu trabalho consistia em consertar pipos. Ouvia-o lamentar-se de durante mais de vinte anos nunca ter sido inscrito na Caixa de Previdência, nem sequer saber que tinha direito a isso. Dizia-me que nunca tinha recebido qualquer documento que comprovasse a sua fêria. Os seus fins de semana eram aproveitados para trabalhar no campo.

Por ter de trabalhar com pipos e sabê-los distinguir, foi “forçado” a aprender os algarismos pois tinha de saber ler a numeração dos seus objectos de trabalho.

Como estes avós maternos também tinham por hábito económico engordar dois porcos, via a trabalhadeira que dava manter aqueles animais. A engorda era feita com lavadura que consiste no aproveitamento de águas gordas, de sobras de comida, bocados de pão que faziam parte da confecção das refeições, cascas de batatas cenouras e restos de hortalíça aos quais se juntava água quente, farinha ou farelo peneirado. Tudo isto, era muito bem mexido e remexido com um pau dentro de um latão.

Todos os anos, quando estes porcos estavam em modo de matar, os meus avós escolhiam um para vender e outro para ser comido em casa. A matança do porco era um ritual cíclico quase obrigatório na vida dos lavradores. Como a carne bovina era cara, os meus avós maternos só a compravam em alguns domingos e dias festivos. Nos restantes dias, a alimentação era basicamente constituída de caldo à lavrador, boroa, peixe do “nosso mar” e carne de porco.

REFUGIAVA-ME NO MEU QUARTO PARA NÃO VER NEM OUVIR O PORCO A MORRER

Efectuávamos a matança do porco nos primeiros dias frios em Novembro ou Dezembro. Tal como diz o rifão popular:

Em Novembro - “No dia de S. Martinho mata o teu porco e bebe o teu vinho” e em Dezembro - “Pelo Sto. André mata o teu porco e guarda a mulher”.

Nos primeiros dias de Dezembro, na casa do meu avô materno, efectuava-se a matança do porco, o que constituía uma festa para adultos e crianças, festa essa que sempre me marcou.

Parece que estou a ver todo o desenrolar deste dia:

O meu avô tinha ajuda do meu pai e de mais dois vizinhos. No curral atavam o porco por uma perna e aos gritos do animal encaminhavam-no para um catre onde o porco era deitado e amarrado. Imediatamente, eu fugia pois tinha pena do animal, imaginando o que se ia passar a seguir: com um golpe certo de uma faca comprida e pontiaguda, ao som de muita gritaria, o animal acabaria por sucumbir. Sempre que isto acontecia, eu refugiava-me no meu quarto para não ver nem ouvir o porco a morrer. Só regressava quando o animal dava sinais de que ia morrer, gritando e arfando já sem forças. Quando a minha avó, mãe e tia muito ligeiras se aproximavam do animal para irem buscar o sangue que mais tarde, era aproveitado para ser cozido e para fazer enchidos, eu saía do meu esconderijo e assistia ao espectáculo: chamuscar o porco.

Recordo que, no dia da matança, por volta do meio-dia, era servido um bom prato de bacalhau cozido, com batatas e hortaliça, a todos os que colaboraram na matança e a algum amigo ou vizinho que aparecesse em casa. Nesse dia era porta franca, mesa franca: qualquer um podia entrar, estar à vontade, que a comida chegava para todos.

Das gorduras (redanho) faziam-se os primeiros rojões para a festa deste dia - rojões de redanho. Via-as cozinhar lentamente estes rojões em lume de lenha e quanto mais tostadinhos ficassem mais eu os saboreava.

À noite, as mulheres da minha família serviam as papas de sarrabulho, batatas cozidas e os rojões de redanho cozinhados num tacho de cobre que brilhava, especialmente guardado para estas ocasiões.

Sentava-me com a minha irmã arregalando os olhos para este manjar diferente. Vivia muito esta faina, porque as pessoas andavam num corre-corre, havia muita gente reunida em casa, o que dava um ar de festa. No dia seguinte, acordava sentindo os homens numa azáfama: o porco ia ser desmanchado.

As mulheres, briosas e atarefadas, faziam os primeiros rojões de fêvera. Alguns eram servidos ao almoço, outros iam para a pingadeira e eram mais tarde utilizados em dia de festa ou quando nos aparecia uma visita importante em casa.

Assistia ao desmanchar do porco e à salga da carne. Diziam-me sempre ao abrir o porco: olha para o porco, verás o teu corpo. Ficava muito admirada de ver que eu tinha um coração, um fígado, uns pulmões... como o porco.

A minha avó, sendo eu a neta mais velha, encarregava-me de levar o mandato - distribuição das fêveras. O primeiro era para o meu outro avô da quinta,

um generoso traço de lombo, seguindo-se a mesma dádiva aos vizinhos em redor. Os vizinhos ficavam muito contentes com a generosidade dos meus avós. Mas eu já sabia que quando ouvisse o porco deles gritar, ia ter fêveras fresquinhas e deliciosas no dia seguinte.

Nesse dia comíamos à noite fêveras fresquinhas e ouvia todos apreciarem o saboroso paladar da carne.

MILHARES DE PESSOAS VIERAM VER O CARNAVAL

Sempre fui muito entusiasmada pela festa de Carnaval, talvez porque o meu avô materno, a minha mãe, o meu pai, a minha madrinha, a minhas tias e os meus tios todos participaram nos primeiros carnavais da terra.

Como não podia deixar de ser, escrevi sobre esta festa tão tradicional vivida na vila:

O Carnaval é uma festa das mais bonitas e animadas de Ovar.

No Domingo antes do Carnaval, é o Rei Magro e no verdadeiro dia de Carnaval é o Rei Gordo. Eu neste dia vou mascarada. No ano passado, fui vestida à Maria Papoila.

No dia de Carnaval vêm os meus Tios de Aveiro, comer a casa da minha avó, os meus Pais e os meus irmãos vão também lá passar o dia.

Passam à porta, da casa da minha avó alguns carros de Carnaval para a rua, onde, à tarde, começam a desfilar. No cortejo de Carnaval vão muitos mascarados, depois grandes grupos muito lindos fantasiados, e então a seguir, os carros.

O último é o do Rei e o da Rainha. Estes vão a saudar as pessoas. Eu gosto muito do Carnaval da minha terra.

(17 de Dezembro de 1968)

Foi em 1952 que surgiu o Carnaval organizado em Ovar, data em que aqueles que viriam, passados cinco anos, a ser meus pais também começaram a participar nos carros alegóricos representando os lugares, onde eram residentes. Em 1959, o meu pai e os meus tios organizaram um grupo carnavalesco que se manteve durante alguns anos, cujos fatos eram executados por eles e pela minha mãe.

Remontando aos primórdios do Carnaval, o meu avô J. participou desde 1952 no “carnaval sujo” que consistia em fazer passar no fim do cortejo um camião descoberto. Neste iam vários homens, entre os quais o meu avô a atirar serrim para o público. Lembro-me de ver o camião aparecer repentinamente, antes que nos apercebêssemos. Nós tentávamos fugir para dentro das casas, instalando-se uma confusão. Ficávamos sujas e cegas, pelo pó que o serrim provocava. Se por um lado, para mim, era enervante este espectáculo, por outro, também era divertido, uma vez que provocava algazarra, risos e alegria.

Ficava maravilhada quando o cortejo desfilava tendo por abertura dois cavaleiros imponentes cuja missão era abrir caminho, seguido de um grupo de foliões todos com traje igual, seguindo-se uma banda musical da terra para animar, depois um carro alegórico, repetindo-se assim o desfile por esta ordem. Durante o trajecto, outros grupos de mascarados da terra ou de outras localidades associavam-se ao cortejo. Todo este desfile passava por uma tribuna onde se encontrava o júri de classificação dos melhores grupos e carros alegóricos.

Recordo-me de ver o meu pai e tios serem figurantes de grupos ou de carros. As mulheres da minha família foram no Carnaval, mas só enquanto solteiras. Após o casamento já não lhes era permitida esta diversão. No entanto, os homens mesmo depois de casados gozavam o Carnaval.

A minha mãe, como costureira, era uma das pessoas que trabalhava para o grupo onde iam os meus familiares, alguns vizinhos ou amigos, no máximo de uma dezena ou dúzia de pessoas, grupo esse composto exclusivamente por homens.

Nos primórdios do carnaval vareiro, as mulheres iam em cima dos carros, talvez para serem mais protegidas do público que se intrometia com elas, por elas serem raparigas bonitas.

O ANDOR QUE MAIS ME IMPRESSIONOU FOI O DO SENHOR CRUCIFICADO NA CRUZ

À alegria seguia-se a tristeza. Terminado o Carnaval vem a Quarta-feira de cinzas, que dá início à Quaresma. Antigamente os meus familiares e amigos iam à missa da manhã nesse dia tomarem a cinza (missa da cinza). Era um ritual muito curioso. Via as pessoas com roupas e xales escuros, na sua maioria mulheres, a formarem fila em frente do padre. À medida que cada pessoa se aproximava do altar, o sacerdote fazia com o dedo uma cruz de cinza benta na cabeça ou na testa, dizendo: “Lembra-te que tu és pó e em pó te hás-de tornar”.

Ficava a pensar naquela frase e quanto mais reflectia menos percebia o seu conteúdo, porque eu achava que não era pó.

Diziam-me que estávamos no tempo da Paixão e Morte do Senhor e, por isso, os que na véspera tinham foliado, deviam estar muito recolhidos. Na minha vivência recordo as procissões que pelo misto de religioso e fantasmagórico muito marcaram a minha infância e adolescência.

Aprendi com o tempo que no primeiro Domingo da Quaresma tem lugar a procissão dos Terceiros.

A procissão dos Terceiros é uma festa religiosa e uma das mais bonitas da nossa região.

É formada por anjinhos, meninas de comunhão e andores e estes dos lados são acompanhados por homens vestidos de opas e por crianças asiladas. Os andores são treze: Nossa Senhora de Imaculada Conceição, Santa Rosa do Viterbo, Santa Margarida, São Luís Rei de França, Santo Ivo, Os Bem Casados, São Francisco nas Silvas, Rainha Santa, Santa Clara, Santa Isabel, São Roque, A Visão de São Francisco e o Senhor Crucificado na Cruz. Este andor é o mais pesado de todos. Nele vão sempre dois homens para auxiliarem os outros.

O andor de São Luís Rei de França é o mais caro, pois o Rei vai todo vestido de veludo.

Eu gosto de todos os Andores. O que mais me impressionou foi o do Senhor Crucificado na Cruz. Este também é chamado o Andor da Ordem dos Terceiros.

(6 de Março de 1969)

Uma das procissões que me aterrava mais era a do Terro-Terro. Primeiramente ouvia ao longe um barulho metálico arrepiante. Durante a procissão a iluminação da vila apagava-se, quer nas ruas, quer dentro das casas. Apenas os archotes davam um pouco de claridade à noite. Passava por mim uma procissão sem figuras alusivas, nem andores. Os Irmãos Terceiros seguravam cruzes, cajados, tochas acesas e uma espécie de caixa de onde saía um ruído ensurdecedor. Tudo se passava perante o máximo silêncio dos espectadores, o que me parecia uma noite mais misteriosa e fantasmagórica.

Hoje, reportando-me, visualizo ou imagino as procissões na época da Inquisição.

Esta procissão era exclusivamente masculina, participando as mulheres apenas atrás do púlpito onde o padre sustentava uma relíquia de Cristo ou de um Santo.

Todas as procissões eram rematadas por uma multidão de mulheres vestidas de escuro, a cabeça coberta com um véu negro. As penitentes iam descalças, segurando na mão direita um terço que desfiavam e na mão esquerda uma vela acesa. O fundo musical era um Requiem tocado pela banda e de tempos a tempos recitava-se ou cantava-se o “De Profundis”.

Sempre acompanhei a minha mãe a todas estas festas religiosas. Nas procissões verificava que a minha mãe pacientemente me chamava a atenção para os andores, explicando-me o que cada um deles representava. Identificava que as meninas e os meninos que participavam na procissão eram geralmente os que no ano anterior tinham feito a comunhão solene. iam rigorosamente com os seus vestidos de cerimónia brancos. Os anjinhos com as suas asas brancas e vestidos curtos também brancos faziam o meu encantamento quando eu era pequenina, porque participavam apenas crianças dos quatro aos dez anos, idade da comunhão solene. Muitas vezes pedi à minha mãe para ir vestida de anjinho, o que apenas aconteceu à minha irmã e eu contentei-me em participar na procissão após a minha primeira comunhão, solenemente vestida.

ALELUIA, ALELUIA! BOAS FESTAS!

Na semana anterior à Páscoa (Domingo de Ramos) levava à minha madrinha um ramo de flores. Em troca, ela dava-me uma rosca doce, chamada folar da Páscoa. Esta rosca era uma espécie de trança doce circular que ela me enfiava no braço, toda contente, rindo-se às gargalhadas. Julgo que o fazia, porque o meu braço era muito fino e eu rodava-o, pondo a rosca a andar às voltas. Também me dava um pacote de amêndoas e a prenda, habitualmente, um tecido que obrigatoriamente eu logo de manhã ia buscar no dia de Páscoa.

Assim, na semana que antecedia a Páscoa, como no dia de Páscoa, eu ia a casa da minha madrinha muito bem lavada, orelhas e unhas cuidadas, muito bem penteada, vestida e calçada, com traje domingueiro, levar o ramo, buscar o folar e a prenda. Daí que quando lá chegava ela me mimoseava com a seguinte dito popular: “Parece que vais à madrinha”.

Como a minha madrinha tinha mais de uma dezena de afilhados, do dinheiro que o meu avô lhe dava, da gaveta do talho, ela comprava tecidos que eram o folar dos afilhados. Como afilhada e sobrinha também era contemplada, tendo o privilégio de escolher um tecido para um vestido. A minha avó todos os anos me chamava, uns dias antes da Páscoa, abria o guarda-vestidos enorme do quarto dela, mostrava-me os tecidos e dizia para eu a esclarecer qual deles era o mais bonito se fosse para mim, pedindo-me segredo por ter visto os tecidos todos. Claro que o tecido meu preferido, mais tarde seria aquele que na Páscoa eu teria por folar.

*A Páscoa é o dia em que se comemora a Ressurreição do Senhor.
Nesse dia o senhor Padre Torres e o sacristão foram a minha casa desejar
as Boas Festas. (...)*

*Eu de manhã fui buscar o folar a casa da minha madrinha: um vestido,
rosca, amêndoas. (...)*

(4 de Abril de 1967)

Como criança queria que a casa estivesse toda muito limpa, incluindo os anexos que o meu pai fez ao fundo da cozinha. Se estes não estivessem em ordem, eu fechava a porta da cozinha, pois acreditava que Cristo ao entrar na minha casa via tudo e quase que era pecado e vergonha nossa, se alguma coisa estava desarrumada para Ele. A visita Pascal – o Compasso, traziam um ar festivo à vila. Eu ficava à porta, vendo aparecer ao longe o Senhor Padre. Ia sentindo ele aproximar-se, através do toque da campainha, que cada vez soava mais próximo. À entrada de cada casa que queria ser visitada havia ervas de cheiro e flores no chão. Também eu e a minha irmã, apanhávamos, junto à eira da casa, verduras para colocar à soleira da nossa porta. Para mim, a expressão do Senhor Padre: “Aleluia, Aleluia, Cristo Ressuscitou!” soava a : “Aleluia, Aleluia ! Boas Festas !”

Eu não percebia muito bem o significado da palavra de ressurreição, mas escrevi-o, porque a professora me explicou que a Páscoa era a ressurreição do Senhor.

IA MUITO CONVENCIDA QUE TINHA COMETIDO MUITOS ERROS E OFENDIDO A
NOSSO SENHOR...

Como sou de uma família católica, frequentei a catequese e fiz a comunhão solene. Ministrava-me a catequese uma senhora muito devota que aos domingos de

manhã, após a missa, nos reunia, a mim e às minhas colegas e nos ensinava a doutrina e a rezar em coro, pelo método repetitivo. Sempre com certa cadência musical, passávamos de um capítulo para outro do catecismo. Não me eram dadas explicações aos meus porquês, nem o significado de certas palavras como, por exemplo, pecado venial. A catequista também ensinava a postura para eu assistir à missa. Falava muito das virtudes da Santa Teresinha do Menino Jesus: modéstia, pureza e recato. Costumava dizer-me a seguinte oração: “Santa Teresinha do Menino Jesus, protectora da juventude feminina, derramai sobre nós a vossa chuva de rosas”.

Após quatro anos de catequese chegava enfim o tão ansiado dia da comunhão solene. Na véspera todos fazíamos a primeira confissão. Eu ia muito convencida que tinha cometido muitos erros e ofendido muito a Nosso Senhor, lembrando-me sempre duma frase de Jacinta de Fátima: “Não ofendam mais a Nosso Senhor que já está muito ofendido.”

No dia aprazado e tão esperado coloquei o meu solene vestido branco. Este era de cambraia intercalado com finas tiras de entremeios com flores muito pequeninas gravadas. Era um vestido até aos pés que me fazia adivinhar um dia o meu vestido de noiva. Levava a condizer, com o tecido do vestido uma bolsinha com um fundo redondo. Para dar a noção de que estava cheia, era apertada no seu cimo com um laço que prendia à minha cintura. Na cabeça levava uma touca muito aconchegada igualmente a condizer com o vestido. Nas mãos um pequeno missal em madreperla e um tercinho em prata que segurava delicadamente. Calçava meias e sapatos brancos que eram também muito bonitos e elegantes.

Interiormente vestia umas cuequinhas uma combinação e um saiote, tudo a estrear. O saiote para dar forma de balão ao vestido (como se usava na época) era armado com arcos de verga. Estes davam um certo embaraço ao andar, daí eu não ter podido evitar um aflitivo tropeçar nas escadas que quase me levou ao chão quando me dirigi ao padre para comungar. O momento da comunhão era para mim, muito solene, assim como o pequeno discurso que íamos em fila indiana, dizer ao microfone do altar.

PARA AS MENINAS AS VIRTUDES DE SANTA TERESINHA E OS SACRIFÍCIOS DE JACINTA DE FÁTIMA

A minha catequista tinha incutido em nós, os modelos de vida que devíamos seguir de futuro. Para as meninas as virtudes de Santa Teresinha e os sacrificios de Jacinta de Fátima; para os rapazes os sacrificios de Francisco de Fátima. Também ouvi muitas vezes a catequista recomendar que quando recebesse o Senhor, a hóstia não podia tocar nos nossos dentes porque era pecado. Eu ia com a ideia obsessiva que tinha de evitar que isso acontecesse pois não queria pecar, embora, como já disse atrás, a noção de pecado para mim fosse abstracta. Durante a cerimónia, os meus familiares estavam de pé, por trás do banco onde eu estava sentada, para após a comunhão poderem cumprimentar-me dando-me o seu perdão com um beijo.

Após o almoço que terminava perto das quinze horas, descansava um pouco. Quando eram aproximadamente dezasseis horas, dirigíamo-nos a pé, para a Igreja Matriz para se proceder á procissão da Comunhão Solene. Muito

ufanamente passeava o meu vestido que era muito apreciado, por quantos o viam. O baloiçar do balão do vestido dava-me a sensação de majestade, sentindo-me muito vaidosa e desprezando as recomendações da catequista e dos meus pais em relação ao meu nome, nome de Santa com muita humildade. Esquecia também as minhas outras companheiras que, por levarem vestidos alugados, emprestados ou herdados de irmãos para irmãos, além de amarelados e desajustados ao corpo que o usava, não tinham o comprimento da moda – vestidos até aos pés. Também não achava adequado o calçado: sandálias ou alpercatas brancas que usavam naquele dia, mas faziam-no por questões económicas.

Nós, as raparigas, duas a duas, íamos deslizando pelas ruas levando na mão apenas uma flor branca, na outra um terço ou cartilha de missa. Percorriamos as ruas principais da vila, levando o Senhor Abade, debaixo do pálio, a Sagrada Hóstia. De vez em quando olhava para trás e observava que dos lados, à passagem do Santíssimo, as pessoas genuflectiam em sinal de respeito pelo Senhor. Ao longe avistava que a seguir ao pálio vinham as freiras, as mulheres frequentadoras assíduas da igreja, as catequistas, as zeladores de altares, as zeladores de conferências com as suas insígnias, as senhoras da acção católica e as beatas de sacristia. Ouvia uma banda musical da terra e apercebia-me que ela rematava a procissão.

Olhava o público que aguardava a passagem da procissão e constatava que era formado por familiares e amigos dos comungantes. Notava que os pais se sentiam orgulhosos pela prestação dada na cerimónia pelos seus filhos, escutando de vez em quando comentários críticos acerca da indumentária de cada um.

Deduzia que no seu sentimento de pais e padrinhos, a fatiota do seu menino ou da sua menina era a mais bonita.

Neste dia não faltaram as fotografias tiradas por vários fotógrafos e nas várias poses adequadas ao acto solene, como também recebi muitos presentes religiosos, santinhos de amigos e familiares.

PEDI AO MENINO JESUS UMA TOALHA PEQUENINA PARA BORDAR, UMA BOTAS E UM PACOTE DE BOLACHA BAUNILHA

O Que Eu Gostaria de Fazer Para Que Este Natal Fosse o Mais Belo

Para que se realizasse um Natal muito belo eu gostaria que toda a família fosse reunida com amor e carinho e para isso era preciso a paz entre os homens e a tranquilidade dos céus. Para que isto acontecesse era preciso que todas as pessoas tivessem gosto em se Reunirem ao elemento mais velho da família com boa disposição e que os homens pensassem que o seu mundo e a sua vida já lhes chega e que não era preciso irem roubar à dos outros.

*Para este dia
Deve haver alegria
Haver paz e amor
E pouco fervor*

(1970)

Ficava todos os anos encantada com a noite de consoada e o dia de Natal na casa dos meus avós paternos, e a noite de passagem de ano e o dia de Ano Novo na dos avós maternos. Também era costume festejarmos o Dia de Reis. Neste dia, em casa dos meus avós não se trabalhava nos campos e havia grupos de cantares dos reis que andavam de porta em porta ou apresentavam o seu programa no Orfeão.

Falando do Natal escrevi, com dez anos, o pequeno texto que vem a seguir:

Eu estou muito satisfeita porque se estão a aproximar as férias de Natal.

Verifico que durante estes meses de aula aprendi alguma coisa. Eu, enquanto estiver de férias, hei-de estudar e também brincar para que no fim de ano passe de classe e para que os meus Pais fiquem contentes.

O dia de Natal é de festa para mim porque se reúne, em casa do meu avô, a família toda. Eu já fiz a minha árvore de Natal. Pedi ao Menino Jesus uma toalha pequenina para bordar, umas botas e um pacote de bolacha baunilha.

(15 de Dezembro de 1967)

Na tarde de 24 de Dezembro, as mulheres (tias) e as crianças, (eu, irmãos, primas e primos) íamos para casa dos meus avós preparar as guloseimas e a ceia de bacalhau, batatas e couves, para ser servidas à noite. Faziam rabanadas, belharacos, aletria, num fogão a lenha. A minha mãe levava a sua especialidade, o pão-de-ló, outra tia levava cabrito assado (para o dia de Natal), outra levava o queijo da Serra, a tia natural de Chaves levava torrão de Alicante, comprado em Espanha.

Os meus avós compravam todas as frutas cristalizadas, pinhões e uvas passas, coziam-se e assavam-se castanhas, as carnes provinham dos talhos dos meus avós. Nada faltava naqueles dias festivos, desde cozido, carnes assadas, arroz de miúdos de galinha caseira até às mais ínfimas sobremesas.

Estes dias de consoada e de Natal eram muito marcantes para mim. Recordo-me sempre de ver tanta fartura e variedade de alimentos para serem saboreados por trinta e três pessoas: dois avós, sete filhos, seis noras, dezasseis netas e netos e uma tia-avó e um tio-avô.

O Natal é no dia vinte e cinco de Dezembro. Nesta data tão alegre, festeja-se o Nascimento de Jesus.

Na consoada e no Natal reúne-se, em casa dos meus avós, a família toda para jantar.

Nestes dias como: frango assado, rabanadas, filhoses, bilharacos, uvas passas, bolos, pudins, frutas cristalizadas, tortas, saladas de frutas, rebuçados, chocolates, etc..

Nesse dia de manhã, o Menino Jesus põe-me junto da árvore do Natal os presentes.

Este ano pedi ao Menino Jesus um véu, bonecos de chocolates, uma caixinha para os trabalhos escolares, umas meias e um saco de rebuçados.

Oxalá que Ele me dê isto tudo, pois para mim será uma alegria ver o presépio cheio de prendinhas.

(17 de Dezembro de 1968)

A ambivalência dos sentimentos que me envolviam na quadra festiva do Natal, podem ser observados neste pequeno poema que pretendi que fosse o meu primeiro soneto escrito aos onze anos de idade:

Natal

*Noite fria e gelada
Tal e qual é o Natal
Sempre triste e contente
Trazendo o Pai-Natal*

*A terra vestidinha de branco
Azul claro é o céu
Tens os anjinhos em cima
Desse teu formoso véu*

*Amigo e bom Jesus
Porque sofreste t'anto por nós?
Porq' estás pregado nessa cruz?*

*Sossegada e silenciosa
Fechou os olhos a noite
Morta e ansiosa*

(1968)

Nestes natais de criança era habitual ouvir na rádio ou na televisão, as mensagens que os soldados portugueses, a combater na guerra das colónias,

enviavam para as suas famílias. Ficava atenta a vê-los e ouvi-los na esperança do meu tio L. aparecer no écran. Este tio mais novo dos irmãos também esteve a cumprir tropa em Angola e durante a sua estadia lá toda a família sentia saudades suas para além de pensar que o pior lhe poderia acontecer – nunca mais regressar ou voltar sem vida. Felizmente, isto nunca aconteceu.

No dia de Natal ouvíamos uma gravação enviada pela irmã, cunhado e sobrinhos da minha avó, que emigraram como tantos outros, para o Brasil em busca de melhor sorte. Até hoje, apenas conheci um daqueles sobrinhos que veio residir para a minha terra e aí constituir família.

Ficávamos calados a escutar as suas vozes e palavras onde eles falavam de si próprios e nos desejavam as maiores felicidades. Ao ouvir essa tia-avó, tio-avô e segundos primos eu imaginava os seus aspectos físicos, como estariam vestidos, como seria a sua casa onde estariam no momento da gravação e como seria a sua forma de ser e de estar no Brasil. No fim, ouvia sempre a minha avó dizer:

- “Foram e nunca mais hão-de voltar. A vida correu-lhes mal. Não têm dinheiro para as viagens. Só têm filhos para criar. Andam a apanhar papel para vender, pois lá há falta de trabalho”.

Recordo-me ainda que havia um princípio quase imposto pelo meu avô à família numerosa, que era não falar da vida alheia. Sentia, no entanto, que entre cunhadas (minha mãe e tias) havia algumas tricas, em relação umas às outras, sobretudo relacionadas com roupas que, nós crianças, vestíamos naquele dia. Esta roupa e sapatos eram para se estrear naquele dia festivo. Geralmente os panos que eu conseguia dos folares da Páscoa eram confeccionados para o Natal. Se acaso,

isso não acontecesse havia um comentário que era desagradável e feito à minha mãe por não ter os filhos com roupa nova.

As prendas do Pai Natal eram sempre bem vindas depois de longos dias de ansiedade. Sentia sempre que o meu Pai Natal era pobre, pois nunca me dava tudo que lhe pedia .

Eu gostei muito das férias do Natal.

O Menino Jesus deu-me 3 pacotes de bolachas baunilha, 2 chocolates, um jogo de cozinha, umas calças, umas meias e um véu.

(13 de Janeiro de 1966)

No dia de consoada, por volta da meia-noite havia sempre a esperada surpresa. Durante muito tempo acreditei, como a maioria das crianças da época, na existência do Pai Natal. Ouvia-o bater à porta e depois magicamente apareciam prendas, mas nunca vi a figura do Pai Natal ao vivo, apenas em postal. Só mais tarde vim a saber que era o meu padrinho, o filho mais velho dos meus avós, que comprava as prendas para as crianças, mas decerto com dinheiro dado pelo meu avô. A mim, como sobrinha e neta mais velha, cabia sempre a prenda melhor, o que era aborrecido porque sentia sempre olhares tristes ou invejosos dos meus irmãos, primas e primos.

Lembro-me de dois importantes brinquedos que tive e que passaram a seguir para os meus irmãos mais novos brincarem: um triciclo de madeira, vermelho e branco, e uma boneca preta, vestida apenas com uma saia de palha multicolor, esta trazida pelos tios emigrados em África.

Os Brinquedos

I

*Uma boneca, um cavalo, um carrinho,
Tudo são brinquedos,
Que servem para brincar,
E que as crianças lhes têm muito carinho*

II

*Na verdade todos são um encanto
E uma grande alegria
Mas para certas crianças
Servem para armarem um pranto* (1968)

No entanto, ofereciam-me outras prendas no Natal. Uma vez que o meu tio-padrinho tinha o Curso Comercial, preocupava-se em transmitir às crianças o gosto pela leitura e então comprava para mim afilhada e para as(os) outras(os) sobrinhas(os) livros infantis. Como eram oferecidos uma vez no ano e um a cada criança, eu lia e relia e quase decorava a história do livro que me calhava, uma vez que não tinha acesso a outros livros durante o ano. Só mais tarde, com a minha entrada para o Ciclo Preparatório, comecei a requisitar semanalmente livros da Biblioteca Municipal

No fim deste trecho estão patentes alguns livros que fazem parte da minha pequena e cuidadosa colecção de criança:

Os livros são os nossos maiores amigos. Nós devemos ler os livros nas horas de descanso.

Quando quisermos comprar um livro, devemos procurar saber se ele é bom ou mau.

Antigamente os livros eram escritos à mão e, por isso, dava muito trabalho a fazer um livro. Eram muito caros. Agora com a imprensa tornam-se mais baratos.

*Nós não devemos estragar os livros, riscá-los, arrancar-lhes as folhas, etc.
O primeiro livro que surgiu em Portugal era feito de pergaminho, que era
pele dos animais. Eu tenho livros de estudo e de histórias: a Branca de Neve e os
Sete Anões, o Porquinho Preguiçoso e o Ratinho Engenhoso, Ali-Babá e os
Quarenta Ladrões, etc.*

(12 de Janeiro de 1968)

FRONTEIRA ENTRE RICOS E POBRES

Relativamente aos meus vizinhos, talvez os caracterize dizendo que a minha casa era uma espécie de fronteira entre os ricos e os pobres. Do lado esquerdo havia uma casa senhorial de pessoas que emigraram para a América, seguia-se a quinta dos meus avós paternos e a casa dos donos da fábrica (...), resumindo moradores sem dificuldades financeiras; à direita da minha casa a população já era outra: na sequência da minha casa havia mais seis tal como a minha alugadas a um senhor que mandou construir estas casas para famílias humildes. A minha casa era a melhor do bairro, era a única que tinha quarto de banho com sanita, bidé e lavatório. Para tomarmos banho, tínhamos de meter lá dentro uma enorme bacia em zinco que a minha mãe enchia com panelões de água a ferver. Além disso, a minha casa tinha mais divisões do que as casas dos outros vizinhos e construção das paredes e o telhado estava mais bem acabada do que a deles. Estes pagavam menos do que nós pelo aluguer. Enquanto a nossa renda era cento e sessenta escudos por mês, eles pagavam cento e vinte escudos, cem escudos, oitenta escudos, conforme as condições da casa. Nenhum deles tinha quarto de banho, tinham retretes de madeira ao fundo do quintal, metidas numa espécie de cabinas igualmente de madeira. A minha casa só tinha água canalizada no quarto de banho

e não na cozinha, por isso, tal como diz a redacção, eu ia à bomba buscar água para casa. Com efeito, havia um poço com bomba que fornecia água a todas as casas.

As bilhas servem para ir à fonte.

Elas são feitas de barro

Eu não tenho nenhuma bilha, porque eu vou buscar a água à bomba com um balde.

(4 de Novembro de 1965)

Gostava de tocar ao rabo da bomba, mas não gostava de acartar água porque não podia com o balde cheio. Como era muito franzina, não conseguia equilibrar o peso da água e virava-a pelos meus pés abaixo e pelo chão fora. Mantive sempre a ideia de ser uma menina despachada que ia à bomba buscar água e lembrava-me da canção: "Catarina vai à fonte encher a cantarinha". Apesar de eu não ter cantarinha nem fonte, identifico-me com a Catarina e um dia nascida a minha filha atribuí-lhe esse nome.

As minhas vizinhas e vizinhos do lado direito da casa eram pessoas que nos estimavam. Quase todos viviam da pesca ou do trabalho da fábrica. Eram gente com pouca paciência para os filhos. Estes, desde cedo, eram castigados pelo trabalho, pouco brincavam se não se escapavam de casa para o fazer. Os seus pais eram pessoas rudes e por tudo e por nada batiam nos filhos. As mães deles diziam: "a pancada já não lhes faz nada, estão malhados". Eu não gostava de os ver apanhar tarefas.

Este lado direito da minha casa era o que mais me preocupava. Para além da pobreza, havia desgoverno porque aquelas pessoas não sabiam gerir o dinheiro para a família sobreviver. Por exemplo, uma vizinha minha sentava-se na soleira da

porta, a contar o dinheiro que tinha tido de apuro de venda de uma canastra de peixe. Contava, contava aquelas moedas todas. Punha algumas de lado para no dia seguinte comprar mais peixe e o vender pelas portas, as outras moedas que sobravam eram para ela ir à loja do Ti Manel Batata comprar postas, cabeças e rabos de carapaus fritos. Eu pensava: “a minha vizinha anda a vender o peixe e em vez de ficar com algum para ela fritar, vai comprá-lo frito à loja”. Achava que ela era desgovernada, mas agora pensando bem julgo que ela tinha um problema que lhe complicava a confecção dos alimentos. Ela não tinha fogão a gás ou máquina a petróleo. Tinha que cozinhar na lareira e o azeite também era caro para ela o comprar. Reparava que enquanto eu via a minha mãe comprar ao azeiteiro que vinha vender às portas um litro de azeite, ela comprava meio litro e tinha mais filhos do que os meus pais. Recordo uma frase que o povo desfavorecido dizia frequentemente: “Quem nasce torto, torto há-de morrer”, e diziam aquilo como se uma praga lhe tivessem rogado.

“ÍNDIAS PELE DE SAPO”

Quando eu era criança, os meus pais diziam-me para nunca me aproximar do caminho que ficava em frente à janela de minha casa. “Ao fundo dos pinhais há gente que são piores que índios, é perigoso lá ir”. Parecia-me que aquele caminho era muito longo até chegar a essas pessoas. Mais tarde, visitei esse lugar para mim desconhecido. Fiquei admirada primeiro com a noção errada que tinha de distância – era apenas necessário um quarto de hora para lá chegar e não uma hora como imaginava quando criança. Segundo, verifiquei que alguns dos “índios” de quem o

meu pai falava tinham irmãs que tinham sido minhas colegas de sala de aula. Eram crianças maltratadas e deixadas para trás nos bancos da escola, porque eram muito pobres, vestiam mal e vinham descalças. As professoras consideravam-nas mal educadas e diziam que elas tinham pele de sapo, por isso tinham arcaboijo para levar tantas reguadas quantas elas quisessem, porque não choravam nem que lhes dessem vinte em cada mão com quanta força tinham. Eu ficava, enquanto aluna, horrorizada com este espectáculo bárbaro da professora. Esta, por sua vez, ainda ficava desiludida por a rapariga, minha colega não chorar e, digo rapariga porque esta era mais velha do que eu por ser, muitos anos repetente. A professora justificava o facto de ela não chorar por ter pele de sapo.

Vim também a constatar que as raparigas “índias” vinham muitas vezes descalças pelo caminho de terra batida em frente à minha janela para comprar cinco tostões de laranjas à quinta da minha avó paterna. Eu encarrapitava-me na laranjeira, colhia as laranjas, e a minha avó enchia-lhes uma saca com elas. As raparigas iam-me pedindo:

- Ó (...) dá-me mais umas para eu comer no caminho.

Subia novamente à árvore e, com autorização da minha avó P., atirava-lhes muitas laranjas. Além da saca cheia, abarrotavam também o regaço da saia rodada. Estas eram as raparigas de um bairro que ainda hoje, passados trinta anos, continua pobre. Apesar de alguns barracos se terem transformado em casas de tijolo e cal, as condições de vida continuam muito precárias. Má alimentação, falta de higiene, doenças infantis, problemas de alcoolismo, desemprego, famílias numerosas tudo são factores que fazem de pessoas que nasceram mal continuarem a viver mal.

Hoje falo com algumas destas mulheres que são uns anos mais velhas do que eu e andaram comigo na escola. Lutaram na vida, sobreviveram, aprenderam a defender-se de tudo e de todos que se julgam melhores do que elas. Casaram, ou juntaram-se, tiveram filhos, trabalham vendendo peixe, cozem boroa para vender, andam a dias nas senhoras, mandam à escola os seus filhos que continuam a ser deixados na fila de trás e a serem considerados burros ou rebeldes. Quando saem da escola, andam nos contentores do lixo à procura de objectos ou brinquedos e a pedir pelas portas dinheiro, comida ou roupas. Aceitam tudo o que lhes dão: se as roupas servem, vestem-nas uma vez no corpo e não as lavam nunca porque, depois de servirem, atiram-nas para o pinhal; se não lhes servem ficam pelo caminho e nem sequer chegam a casa com elas.

AS MESTRAS: LER, ESCREVER, CONTAR, REZAR, BORDAR E FAZER LIGA

Naquela época, as crianças só entravam para a escola com sete anos de idade já concluídos. As que conseguiam entrar aos seis, eram admitidas excepcionalmente pela directora da escola, com a desculpa de haver ainda vagas para a sua entrada antecipada. No entanto, eu depressa me apercebia que isto se devia ao facto, de essas crianças serem filhas de famílias ricas ou bem conceituadas na vila em que eu nasci e morava.

Como eu era uma criança muito curiosa, mexida e espevitada, não continha em mim a vontade de aprender. Por isso, era considerada uma chata para os meus pais, tios, tias, avó e avô paternos, pois andava sempre em redor dos que sabiam ler e escrever a pedir para me ensinar letras e números.

Esta foi uma razão para que os meus pais decidissem que eu fosse para uma mestra.

Assim, aos cinco anos fui para umas mestras, digo no plural, porque elas eram duas senhoras. Bastante velhinhas, usando bengalas para se apoiarem, vestiam roupas escuras, saias até aos pés, xales sobrepondo as suas blusas ou agasalhos de lã, calçavam meias tricotadas e chinelos de pano feitos à mão.

O caminho da minha casa para casa da mestra era feito a pé e demorava muito, não por ser longe, mas porque a minha avó materna me levava a mim e a outra criança vizinha. Nós íamos sempre a cantar e jogar à corda. A minha avó agarrava numa ponta da corda e eu noutra. Quase rasteira ao chão andava de um lado para outro e a minha amiga saltava-a em sentido oposto ao movimento desta. Depois era a minha vez de jogar e cantávamos um cantilena “salada, saladinha, muito bem temperada, azeite e vinagre não é preciso mais nada”. E íamos fazendo o caminho com este jogo e esta música que ainda hoje sei cantarolar. Era uma delícia ter uma avó com paciência e o tempo todo para nos levar as sacas de pano com os materiais para ler e escrever, as sacas de pano dos lanches e ainda nos segurar a corda numa das pontas. De vez em quando, ela ordenava: “Caminhai meninas”, porque às vezes, nós parávamos a corda, para descansarmos e não andávamos.

As mestras viviam numa casa antiga com rés-do-chão e primeiro andar. Em baixo, a casa não tinha divisões, era um espaço amplo, que dava para um grande quintal. Em cima, é que funcionava o lugar destinado a aprendermos.

Depois de subirmos, umas velhas e roçadas escadas de madeira,

chegávamos a um salão de soalho feito com tábuas já carcomidas pelo bicho, mas do qual saía um cheiro a lavado, esfregado a escova de piaçaba, água e sabão amarelo.

O salão tinha muitas cadeirinhas de madeira, em tamanho pequeno, próprias para crianças da minha idade se sentarem. As senhoras-mestras tinham cadeiras mais altas, apropriadas a adultos e, atrás de si, uma mesa de madeira onde colocavam os seus cadernos e livros.

Para me manter quieta e calada, quer a mim quer às outras crianças, só nos mandavam estar sentadas nas cadeirinhas com o livro usado na época para iniciar a leitura: a tão famosa Cartilha Escolar de Domingos Cerqueira, Colecção Lelo. Eu adorava aquele livrinho. Era tão bonito por dentro, tão pequenino e tão fácil de manusear, para mim uma criança de cinco anos. Tinha figuras coloridas em todas as suas páginas que quase sempre me faziam adivinhar as vogais, consoantes, ditongos e palavras que estavam escritas a seu lado. Isto é tão verdade que ainda hoje me pergunto como é que eu aprendi a ler tão certo e tão rapidamente. Foi por ouvir a senhora-mestra ler e decorar o que ela dizia ou foi por adivinhação/intuição? Nem eu própria sei dizer, porque a certa altura eu já sabia ler o livro “de cor e salteado”, sem me enganar.

AS VELHINHAS DORMITAVAM E ESQUECIAM-SE DE NOS “TIRAR” DO TERÇO

Eu era muito irrequieta e outra forma da mestra me sossegar e calar era mandar-me rezar. Eu encarava isto como um castigo, até porque as velhinhas dormitavam e esqueciam-se de nos “tirar” do terço. Por isso, enquanto elas

passavam pelo sono ali sentadas nas suas cadeiras, nós riámo-nos, levantávamo-nos, dávamos corridinhas e saíamos pelas escadas abaixo para o quintal. E este era tão fresquinho no Verão. Tinha uma ramada com uvas onde por baixo se instalavam uns bancos toscos de pedra de lousa irregular assente noutras pedras de granito. Aqui eu comia o meu lanche, pão com manteiga ou marmelada caseira e uma peça de fruta, tirada de uma saquinha feita de pano, costurada pela minha mãe.

Aquelas mestras eram tudo para mim, era tão bom andar nas mestras a aprender novidades: letras, palavras, frases, números, contas, fazer a malha de liga e bordar a ponto de cruz e ponto pé-de-flôr.

As mestras tinham mais paciência do que a família, estavam ali só para nós, crianças. Apesar de adormecerem muito pelo meio das lições que nos davam através da Cartilha, elas também acordavam e nestes momentos ensinavam-nos com muita ternura e carinho, como se fossem as bisavós que não conhecemos.

A magia do ensinar-aprender era resultado duma proximidade muito estreita que se fazia entre mim e a “minha” mestra. Ela juntava a minha cadeira em frente à sua e com os joelhos dela a tocarem os meus, punha a cartilha no regaço dela, virada para mim, apontava com o seu dedo a palavra que queria que eu soletrasse, ouvia-me e dormitava em seguida. Eu soletrava, lia aquela palavra, a outra a seguir, a outra e a outra ... todas até ao fim da página. Ela acordava e dizia: «Lê aqui» - e apontava, novamente, com o seu dedo a palavra. E eu dizia-lhe: «Mas... “minha” mestra eu já li até ao fim». Ela pedia: «Lê, outra vez, para eu ouvir». Eu repetia novamente todas as palavras, até ao fim da folha. Depois, era a

vez dela, com a sua mão assente sobre a minha, me ajudar a inclinar e a segurar o lápis para escrever, decalcando as letras e números.

Aquelas velhinhas davam sossego e paz, estavam por nossa conta, até as nossas avôs nos virem buscar e levar para casa.

NÃO FAÇO ESTA CONTA, PORQUE JÁ SEI QUE VAI DAR OUTRA VEZ TUDO NOVES

Muito alegre, muito entusiasmada, quando chegava a casa, dizia muito convencida: «Eu já sei ler, escrever, fazer contas de mais e de menos».

Andava em redor do meu avô paterno e do meu tio L. solicitando-os: «Passem-me contas, muitas contas e grandes». Então eles passavam contas a dar de resultado sempre noves ou seja, por exemplo, 99999. Ficava irritada, mas ao mesmo tempo admirada como é eles ao indicar a conta, já sabiam que ela ia dar tudo noves. Furiosa pedia: «Passem-me outra vez contas, mas desta vez não as quero a dar só noves». Experimentava e se, ao começar a soma, o primeiro número me desse nove retilava: «Não faço esta conta, porque já sei que vai dar outra vez tudo noves». Desta vez ficava amuada e percebia que o meu avô e o meu tio achavam graça à minha teimosia, mas eu é que não ficava nada contente com a brincadeira deles. Por isso, insistia até me fazerem a vontade.

Foi muito importante para mim ter andado na mestra, porque a vontade de aprender e as expectativas que tinha para saber ler, escrever e fazer contas, solidificou-se, com a doçura, tranquilidade e vagar destas senhoras mestras.

As nossas mães apenas lhes pagavam dez mil reis por mês – dinheiro bem empregue. As galhofas no quintal com as meninas e meninos, e as tarefas de

aprendizagem eram muito agradáveis Não fossem os castigos de rezar o terço quando nos portávamos mal, e a vida na mestra era perfeita. Foi neste clima quase familiar e de partilha – ensina-me o que sabes e eu ensino-te o que sou – que tomei contacto com as primeiras letras e números. Bebi-os de uma forma tão simples, como se de um jogo ou de uma brincadeira se tratasse e nunca mais se esquecesse. Foi a saborear que aprendi vogais, palavras e depois frases, números e a seguir contas, a ladainha da tabuada, tal como a ladainha do terço. Foi a cantar ou a cantarolar que decorei lições atrás de lições da Cartilha e, sem querer, apercebi-me que já sabia muitas tarefas que depois iria repetir na escola primária.

A TÃO DESEJADA, AMADA E TAMBÉM SOFRIDA ESCOLA PRIMÁRIA

Depois de frequentar a casa da “Minha Mestra”, como lhe chamava e de tantas vezes a solicitar “Minha Mestra dá licença que...?”, julgo que ao fim de dois anos nas mestras, onde tomei contacto pela primeira vez com a leitura e a escrita, passei para a escola primária.

Como eu imaginava e ansiava esse dia para poder mostrar as minhas habilidades escolares aprendidas com a Mestra.

A PRIMEIRA CLASSE

Assim, com sete anos de idade, no dia sete de Outubro de 1964, a minha mãe acompanhou-me pela primeira vez à escola.

As filhas do carcereiro eram também alunas na minha escola. Conhecia os seus pais e lembro uma filha destes, deficiente com paralisia cerebral, alguns anos

mais velha do que eu. Esta tinha dificuldades de linguagem. Apesar de pronunciar mal as palavras eu entendia-a, porque ela quase as soletrava. Adivinhava naquela menina uma inteligência a considerar, mas naquela época nem sequer se punha em causa, a hipótese de ela frequentar a escola. O seu aspecto tosco de falar e andar foi determinante para ela nunca vir a fazer uma escolaridade. A sua aparência física desajeitada era definida pelas roupas menos elegantes enfarpeladas no seu corpo. Devido a ter os pés deformados andava descalça. Apesar da sua deficiência não dar para antever a frequência da escola, era muito aproveitada pela família para tarefas domésticas. Muitas vezes, a via desequilibrar-se com carregos de roupa à cabeça que ia lavar à mão. Tive sempre a ideia que esta rapariguinha trabalhava bastante, apesar de ser considerada uma pessoa diferente.

Voltando ao meu caminho para a escola, depois de contornar o edifício da cadeia, um enorme casarão de rés-do-chão e primeiro andar, de paredes muito sólidas, portão bem aferrolhado e janelas gradeadas, passava por um bairro de casas térreas. Saltava as poças de água quando chovia, mas elas eram tantas que não havia possibilidades de lhes fugir. Molhava sempre os pés, se ia calçada com sapatos. Só escapava se fosse de galochas. Do lado direito do caminho, apareciam as casas humildes e do lado esquerdo os terrenos lavrados ou pinhais. Depois de os passar virava novamente à esquerda e avistava finalmente a poucos metros a minha escola – a Escola Primária Elementar da (...), mais tarde denominada a Escola Feminina nº (...). Era uma escola de arquitectura tradicional como as tantas outras mandadas construir por Salazar.

Tinha no rés-do-chão duas salas, uma de cada lado da porta principal por onde entravam as professoras. O acesso das alunas fazia-se pela porta das traseiras, em frente a um pátio coberto, rematado por um conjunto de retretes à caçador destinadas às alunas e uma sanita destinada às professoras.

No primeiro andar existiam duas ou três salas. Para ter acesso a estas, subia-se uma escadaria com corrimão de madeira e apenas o podiam fazer as alunas que tinham aulas no primeiro andar.

A Minha Escola

A minha escola fica situaãa ao norte da nossa vila. Em frente existe um largo que aos domingos se enchem de carros que seus cujos donos vão ver o desafio. Atrás há um areal.

Em redor dela tem um jardim muito bonito. Temos um recreio, parte dele está coberto para nos dias de chuva nos abrigarmos.

Dentro dela estão três filas de carteiras e à frente fica a secretária da nossa Professora um quadro preto duas fotografias e o crucifixo. Ainda tem quatro janelas que deixam entrar claridade.

Eu gosto muito da minha escola porque lá dentro eu ando a aprender.

(17 de Outubro de 1967)

Em redor da escola existia um considerável recreio de terra batida. Apenas brincávamos nas traseiras da escola, porque à frente existiam uns pequenos canteiros de flores e não nos era permitido lá brincar. A escola estava cercada por um muro relativamente baixo, que qualquer pessoa da rua o podia subir ou descer, mas naquela época ninguém o fazia, nem em tempo de aulas nem fora deste. Talvez ninguém se atrevesse, porque junto à escola havia duas moradias de

professoras primárias: uma da professora que tinha sido da minha mãe e três casas a seguir morava a directora da minha escola.

A directora da escola distribuiu as alunas da primeira classe por si e pela Dona C.. Percebi claramente que a Directora escolheu “a dedo” para ela as alunas pertencentes a famílias com mais recursos financeiros ou conhecidas na Vila entre figuras com cargos políticos ou públicos, distintamente vestidas e calçadas. Apercebi-me deste facto, porque fui distribuída para outra classe onde havia crianças filhas de famílias operárias e de pescadores, com mais dificuldades económicas. Notava as diferenças das classes sociais quando reparava em certos pormenores exteriores nomeadamente forma de vestir e de calçar, existência ou não de lanches trazidos para a escola e tipo de alimentos que faziam parte dos mesmos.

Recordo que no primeiro dia da escola reparei que só ia ter companheiras de escola, como era instituído pelo sistema Salazarista, uma vez que as crianças do sexo masculino iam frequentar a Escola do (...). Curiosamente na mestra não tinha sentido esta regra: raparigas em escolas separadas dos rapazes.

O PRIVILÉGIO DE ME SENTAR PERTO DA PROFESSORA

A professora, destinada para mim na primeira classe, tinha vindo do Norte para dar aulas na vila. Adorava-a, era a minha outra mãe, fora de casa. Era uma senhora de estatura média que usava um puxo atrás da cabeça, tinha talvez uns trinta anos de idade. Era uma senhora muito compreensiva, não berrava, nem batia nas alunas, tinha muita paciência e boas maneiras a ensinar. Não me lembro nunca

de ter tido medo dela, o que já não acontecia com outras colegas de recreio que andavam tristes e, por vezes, já tinham pânico de estar na sala de aula, onde se utilizava frequentemente a régua.

Julgo que foi marcante e decisivo o facto de ter tido uma primeira professora com qualidades para seduzir e ensinar humanamente as suas alunas. Consolidei e continuei depois do gosto pela mestra, o gosto pela minha primeira professora. Esta acolheu-nos calorosamente depois de nos mandar sentar nos lugares que ela própria escolheu. Observei mais uma vez que aqui também houve intenção de colocar alunas que ela pretendia nas carteiras da frente. Curiosamente eu fiquei numa primeira carteira mesmo em frente a ela. Julgo assim que esta também foi uma forma de me diferenciar da restante maioria das minhas colegas. Como criança que era, senti uma ingénua vaidade de ficar junto à minha professora. Este, foi um momento decisivo para eu ficar, desde logo, “ligada” a ela por me ter dado o privilégio de me mandar sentar perto de si.

As minhas colegas de classe distinguiam-se da classe da directora pelas suas roupas desbotadas, rotas ou desajustadas ao corpo, pelo calçado bastante gasto ou cortado atrás ou à frente por ser justo, pelos cabelos despenteados, mal tratados, por cabeças pouco limpas e mal cheirosas. Vendo-me entre estas colegas, devo confessar que me senti um pouco deslocada na turma, e me considerei até superior à maioria delas. Este foi o primeiro choque que senti ao entrar naquela escola traduzido na clara diferenciação e consequente distribuição das alunas pelas professoras. Ao comparar-me com as minhas colegas de sala, eu sentia que estava melhor apresentada do que elas, pois tinha as minhas duas trancinhas limpas, recém

penteadas, a minha bata branca a estrear confeccionada primorosamente pela minha mãe e, por outro lado, eu tinha uma convicção secreta de já sabia ler, escrever, fazer contas de “mais” e de “menos”. Ao constatar este último facto, a minha professora teve a ideia de me pôr a fazer de sua auxiliar, pedindo-me assim para ensinar as minhas colegas a desenhar letras e algarismos. Digamos que este pedido me deixou briosa, contente, compensando a tristeza de não ficar na sala da directora.

Mais tarde, percebi também que a directora da escola recebia das alunas dela prendas valiosas - roupas interiores, como camisas de dormir, combinações e saíotes e ainda lenços de cabeça e de mão, louças etc. - que ela exhibia nas suas festas de aniversário na nossa escola, do alto da escada, dizendo a todas nós que estávamos no átrio a olhar para ela:

- Vêem como as minhas alunas gostam de mim? Olhem o que me deram!

Houve Festa na Escola

Hoje houve festa na minha escola.

A minha professora fez anos. À chegada nós atirámos muitas flores desfolhadas. Depois demos-lhe muitos ramos de flores onde ela agradeceu.

Algumas meninas ofereceram prendas. Estas eram muito lindas. A minha Professora ficou muito contente e, disse que nós tivemos muita lembrança. Hoje de manhã, às 8h e meia vim para a escola para fazer um desenho no quadro, no qual a filha da minha Professora já o tinha feito, mas depois pintámo-lo. A minha Professora quando entrou na sala ficou encantada. Oxalá que para o ano estejamos com saúde e a nossa Professora festeje outra vez os anos.

(10 de Maio de 1968)

Num dos primeiros quinze dias de aulas, a Dona C., minha Professora, pegou numas capas de cartolina beije furadas com quatro furos, dobrou-as a meio

e meteu-lhes um atacador beije com o qual foi prendendo diariamente folhas de uma linha. Estou a falar do célebre caderno diário, no qual cada aluna tinha o seu nome escrito na capa bem como a classe que frequentava. A professora fez-nos muitas recomendações relativamente a este caderno: era preciso ter muito cuidado com ele, porque ficava lá registado tudo o que escrevêssemos, não podíamos dobrar, nem sujar as pontas das folhas e muito menos arrancá-las. Em qualquer altura, podia aparecer um inspector enviado pelo Estado (designação que nos causava medo) e pedir para ver os nossos cadernos.

VIAJANDO PELO MEU CADERNO DIÁRIO

Sentia-me como um peixe a nadar em águas fáceis.

Revendo o caderno diário da primeira classe, fico admirada comigo própria, a criança cumpridora, briosa, com vontade de aprender, de saber coisas novas, cuidadosa com a caligrafia, asseada com as folhas. É muito bom folhear o meu caderno e ver a minha letra aperfeiçoar-se dia a dia passando de tamanho grande a tamanho mais pequeno, aquisição gradual obtida pelo treino. É ainda bom apurar o olfacto e sentir o cheiro da sala e da escola e lembrar as minhas mãos pequeninas a desenhar letras, números, pintar desenhos decalcados e inventar outros. Logo vem-me à ideia a professora amiga que tive e que nunca mais vi, a harmonia que ela dava à classe, a sala de aula grande e arejada que tive, o lugar que ocupava na minha carteira de madeira, o tinteiro implantado no centro desta, o treino da caneta de aparo e a observação que fazia a tudo e a todos com os meus olhos e ouvidos sempre atentos.

Até ao dia 13 de Janeiro de 1965 escrevi, no meu caderno diário, tudo a lápis, intercalando a cor cinzenta deste com a meia dúzia de lápis de cores “Viarco”, (vermelho, verde, amarelo, azul, castanho e lilás), com que pintava os meus primeiros desenhos. Sempre preferi escrever e ler do que desenhar e pintar. Considerei sempre que não tinha jeito para tal e, por isso, era a actividade que fazia com menos prontidão e interesse.

As cópias foram sendo cada vez maiores, as palavras mais difíceis de ler e escrever. Aprendi dia-a-dia e por ordem os números 1 até 9, depois 10 – a dezena, depois 11 até 20 e por aí adiante.

Ao mesmo tempo que aprendia as letras minúsculas, eram-me ensinadas as letras maiúsculas correspondentes. Estas últimas eram por vezes difíceis de desenhar, mas eu lá conseguia ao fim de algumas tentativas.

Às contas de adição, seguiram-se as de multiplicação para perceber que podia obter o mesmo resultado; depois aprendi as de subtracção em 25 de Janeiro. O primeiro ditado, que escrevi passados três dias: “Emu gosto muito de andar na encola”, em vez de “Eu gosto muito de andar na escola”.

A VIDA COMEÇAVA A SER DURA

Concluída a primeira classe, fiquei desapontada quando soube que a minha professora tinha ido para outra escola fora de Ovar dar aulas. Com surpresa verifiquei que a directora da escola me tinha destinado a ser sua aluna.

Nos primeiros dias na sala dela, estranhei muito a forma de ser desta professora. Falava alto, enervava-se facilmente, batia nas alunas que não sabiam o

que ela ensinava. Tremi toda quando me defrontei com as diferenças entre a primeira professora que tive e esta. Para mim, a vida começava a ser dura na escola e prolongava-se em casa. Ao almoço chorava, não comia e não dizia o que tinha à minha mãe. De manhã o pequeno almoço custava a engolir, a pensar que a seguir ia para aquela professora.

Andava amedrontada e tentava fazer tudo o que a professora pedia e como pedia. Enquanto ia passando despercebida no meio das suas antigas alunas, lá fui indo até que um dia ela me chamou ao quadro.

Fiquei horrorizada só com o seu pedido. O que ela me pediu para fazer, eu errei. Ela ficou furiosa e imediatamente me disse: “Ó quadrúpede de quatro patas, não sei como tiraste dezasseis valores na primeira classe e sabes menos do que as minhas alunas que tiraram quinze. Vai-te sentar.” Chorei de vergonha e humilhação. Não me bateu fisicamente mas foi pior, porque não me ensinou e desprezou. A partir daí comecei a ter-lhe medo, cada vez mais medo e ouvia-a chamar às alunas que não sabiam: “quadrúpede de quatro patas”, e ficava a pensar: “se calhar quadrúpede é algum animal, mas tal como o nome indica já deve ter quatro patas; porque será que ela se repete?”

No dia 4 de Novembro de 1965 a professora mandou-me indicar e efectuar uma conta. Eu atrapalhei-me, tal era o medo que eu tinha de errar fosse o que fosse, e fiz o pedido ao contrário. Quer dizer efectuei primeiro, à esquerda da folha, a conta e, à direita, indiquei-a. Desgraçada de mim. Pega-me na mão franzina e dá-me doze bolos (reguadas) com quanta força tinha, até a mão ficar a ferver. Não contente, pega-me na outra e imediatamente pensei “como é que vou

aguentar mais reguadas nesta mão, se já não sinto a outra?” Ela nem parou para respirar. Trás-trás-trás... e ela sempre a contá-los alto dá-me mais doze bolos. “Grande quadrúpede!”- pensei. “Se isto, era razão para me espancar assim”. Chorei, mas pouco, porque ainda por cima, ela não deixava que o fizesse. Era o método do come e cala. Não tenho dúvidas de que tudo o que aprendi com ela era pelo pavor que eu tinha de não ser capaz de cumprir os seus pedidos.

Nesse dia escreveu no meu caderno diário, a tinta de lapiseira de cor vermelha: “A aluna é fraca, mas deve melhorar se estudar” e a tinta azul escreveu “A professora,” e na linha seguinte fez a sua assinatura.

A 16 de Dezembro do mesmo ano, faço uma prova de aproveitamento e a professora escreve no meu caderno diário, novamente a cor vermelha: “A aluna melhorou bastante, como eu esperava”. Assina o seu nome e manda o meu pai assinar.

Sentia que era um cordeirinho nas mãos desta professora. Ou fazia o que ela queria e como queria ou estava o caldo entornado.

O cuidado que eu tinha para não ultrapassar três erros no ditado, o limite para não apanhar reguadas. Antes de entregar o ditado para corrigir, já contava para mim os erros que pressupunha que tinha dado, na esperança de não estar a ultrapassar o máximo permitido de erros.

Ainda hoje penso que esta segunda professora me moldou de forma a ser organizada, limpa, arrumada, inteligente, despachada, educada, calada, sossegada,... tal qual como ela queria.

Na minha sala, só se ouviam berros da minha professora, nas outras idem. A sala de aula era uma maldição, um castigo. Ou se gostava muito de aprender ou então desistia-se. Um dia uma colega da minha sala foi-se queixar para casa da pancada que levava da professora. A mãe dela foi falar com a professora à escola. Esta por sua vez continuou a bater-lhe, a insultá-la e a provocá-la, partindo-lhe o relógio de pulso com a régua. A mãe da minha colega pediu uma inspecção a (...). Veio o inspector à escola. A minha colega mudou de sala, mas a professora seguinte reprovou-a. Julgo que aquilo foi combinado entre elas.

Mais uma vez, tinha de se comer e calar. Daí, eu nunca dizer em casa que ela me batia, mas a minha mãe desconfiava e perguntava-me: “estás muito calada hoje, já apanhaste na escola?” E eu não respondia.

Também me lembro das mães que iam à escola falar com as professoras a respeito do “andamento” das filhas e dizerem: “senhora professora, se a minha filha precisar, bata-lhe.” E eu ficava espantada e pensava: “Mal tu sabes o que ela já apanha e ainda estás a autorizar a que batam mais na tua filha”. Eram tantas as mães que diziam frases como esta à professora, que ela no fim de contas ficava autorizada a bater a eito a quem quisesse e lhe apetecesse. Devia até para ela ser difícil saber naquelas em que não devia bater. Mas uma coisa é certa, as meninas escolhidas para as carteiras da frente, eram sagradas – com essas a professora era delicada, falava-lhes baixo, tinha paciência e não batia.

Para mim, a sala de aula era um lugar de medo. A coisa que mais saudades tinha era do recreio e de actividades interessantes realizadas uma manhã por

semana: bordávamos, cantávamos, dançávamos, declamávamos e ensaiávamos para festas de Natal e fim de ano.

Apesar de eu gostar destas actividades, também me apercebia que os lugares de destaque nos teatros, danças, músicas eram para as meninas preferidas das professoras. Mesmo que elas se enganassem nas representações, eram-lhes desculpadas as faltas :” Até tiveram graça, o que estavam era atrapalhadas e nervosas”. Era este o tipo de comentário que eu ouvia.

Esta distinção entre alunas mais ou menos preferidas era frequentemente acentuada pelas professoras: os papéis secundários eram para as segundas. Se havia uma aluna pobre inteligente dizia-se: “coitadinha, é uma pena esta miúda ser filha de quem é. Podia ir longe...” E estes ditos eram feitos em voz alta à frente da própria aluna e das suas colegas.

Também havia outra atitude que eu não entendia nas professoras. Quando fui para a escola, julgava que só iria apanhar reguadas se me portasse mal, isto é, se fosse mal educada, porque era o que me diziam em casa. No entanto, fiquei a perceber que se apanhava por não se compreender determinado assunto ou matéria que a professora explicava e isto punha-me confusa. Porque, às vezes, eu não entendia mesmo e precisava que me fosse novamente explicado e desta vez sem berros e com vagar, o que não acontecia. E eu ficava triste, convencida que as outras eram mais inteligentes do que eu, sentia-me diminuída em relação a elas.

Ao folhear o meu caderno diário da 2ª classe escrito de 7 de Outubro de 1965 a 28 de Junho de 1966, verifico nele uma constante rotina das tarefas que fazia.

Começava por escrever a data e a frase: “Hoje começam as aulas”.

A seguir vinha a palavra cópia e o conteúdo desta:

“No berço aprendi a dizer mãe. Ao colo de minha mãe, aprendi a dizer pai.

Depois, pai e mãe ensinaram-me a dizer Deus.

Deus! Pai! Mãe! Três nomes pequenos, de poucas letras, que se ouvem no céu e em todo mundo.

A seguir à cópia fazia um desenho, depois um problema e seguir o meu nome. No dia seguinte escrevia um ditado, exercícios de aritmética, redacção. No segundo período tomei contacto com duas temáticas novas: gramática e moral e religião. Em resumo, escrevia diariamente: data, nome e, entre estes, cópias, ditados, redacções, desenhos, aritmética, gramática e moral e religião. Eram assim as matérias até ao fim da quarta classe: pouca diversidade e pouca criatividade. Conforme escrevo numa redacção, eu era uma aluna que prometia obediência e conformismo às regras que me eram impostas:

Eu gosto muito de andar na escola.

A minha escola é muito bonita. Tem recreio e quatro salas.

Eu gosto muito de fazer cópias, redacções e ditados.

(2 de Novembro de 1965)

Era preciso saber ler bem, escrever bem, interpretar bem, raciocinar bem, redigir bem. Não me era permitido pela professora fazer redacções com temas livres o que limitava a minha imaginação. Era preciso fazer letra redondinha, do tamanho determinado pela professora, ter limpeza na escrita e asseio nas folhas dos livros e cadernos. Quem não cumprisse as regras era considerada má aluna e o “caldo estava entornado” com a professora.

Excepcionalmente, havia uma ou outra actividade diferente, que me permitia fugir à rotina das tarefas escolares:

Eu gostei muito dos filmes que vi na minha escola. O primeiro tratava das plantas, o segundo de culturas, da nossa província de Cabo Verde, e o terceiro dos transportes, na terra. Eu gostei muito de ver as plantas.

(9 de Novembro de 1965)

Procurava sempre frases que fossem ao encontro do gosto da professora. Sentia que, para me proteger de humilhações ou reguadas, era conveniente eu agradar-lhe. Por isso, às perguntas que ela pedia para responder por escrito, respondia dando o meu toque de menina, procurando adjectivos, que julgava ser ao seu gosto, para qualificar a sala ocupada pela minha professora, a directora da escola, por mim e pela minhas colegas.

A minha sala de aula é grande e está sempre muito arrumada e limpa. Tem três janelas. As janelas servem para deixar entrar o ar e a luz do sol.

(23 de Novembro de 1965)

Malditas janelas, penso eu agora. Impediam de ver para a rua que passava a uns poucos metros de distância da sala, pois eram janelas altas colocadas acima das nossas cabeças e mesmo da própria professora. Aquela altura das janelas permitia que as professoras estivessem mais à vontade para baterem nas alunas. Apesar que quem passasse na rua, poderia ouvir “alto e bom som” os gritos e as reguadas que as professoras davam para ensinar. Por vezes, interrogava-me: “Será que as professoras também gritam assim nas casas delas com os filhos e os maridos? Ou

serão estes que gritam com elas?” Desconhecia a vida das professoras nos seus lares, mas imaginava que eram pessoas com mais dinheiro que os meus pais e tinham casas mais bonitas que a minha. Sempre tive curiosidade em saber se as professoras como a minha, eram ou não más em casa. Não percebia mesmo, porque é que para estar na escola se tinha de ouvir diariamente gritos, insultos e apanhar tarefa. As professoras não tinham paciência connosco, alunas, ou nós éramos “burras”?

Concluindo, eu tinha uma forma de escrever moldada ao jeito da minha professora. Incutia em mim a reflexão sobre a natureza e os seres vivos. Normalmente, estas redacções eram respondidas consoante as perguntas que a professora nos formulava. Recolho assim, dos meus cadernos diários da escola, cerca de trinta redacções que falam de plantas, água, chuva, sol, ar, flores, rios, oliveira, pinheiro, sal, vento, flora, mar, animais domésticos e bravios. Ao longo dos quatro anos da escola primária, observo pelos meus boletins de passagem de classe que consegui manter um nível de aproveitamento satisfatório para mim, para a professora que tive na 1ª classe e a que tive da 2ª à 4ª classe e também para os meus familiares. Desci um valor na classificação na passagem da primeira para a segunda professora que tive. Tendo ficado marcada pela violência física e psicológica exercida pela segunda professora tive, no entanto, de ultrapassar estes maus momentos, compensando-os com as brincadeiras de recreio com as amigas, com outras actividades orientadas por várias professoras da escola: bordados, danças e canções dinamizadas às quartas-feiras. Da aprendizagem destas acções e ensaios resultavam as tradicionais festas de fim de ano que ficaram na minha

memória. Dancei ballet, folclore e aprendi canções populares. Conservo ainda os únicos dois panos que consegui bordar em toda a minha vida: um de pano branco com cravos, outro de pano beije com violetas. Fiz, dentro da minha escola primária, o exame da 4ª classe, que me correu bem o que me deixou orgulhosa quando o terminei. Tive de prenda, do meu avô paterno o primeiro relógio de pulso de marca *cauni prima* comprado no Porto, o que me deixou muito feliz.

O CICLO PREPARATÓRIO: UM ENSINO DESCONHECIDO

Finda a 4ª classe ia ingressar numa escola que iria estar sediada no antigo hospital, cujo patrono é Alexandre de Sá Pinto, um emigrante, analfabeto, que em terras da Argentina quis vencer, fazendo fortuna. Conta-se que, desgostoso por não saber ler nem escrever, ajudava crianças pobres que queriam frequentar a escola, e através da sua fortuna pessoal, contribuiu para o desenvolvimento de escolas industriais e comerciais do país, pagando inclusivamente estudos a pessoas que se formaram. Deixou de ser uma figura apenas reconhecida a nível local, para se tornar conhecido a nível nacional, por ter sido um benemérito do ensino técnico em Portugal. Ficou conhecido na Escola Infante D. Henrique, na Universidade de Coimbra e na Escola Marquês de Pombal, em Lisboa.

A Escola Preparatória, que frequentei a partir do ano da sua abertura, foi um estabelecimento de ensino que veio a engrandecer a então vila de Ovar. O Ciclo era um ensino desconhecido e não bem compreendido pelos pais de alguns alunos. Nesta época foram criadas em quase todas as vilas e cidades do País,

estabelecimentos de ensino destinados às crianças que terminavam a 4ª classe, escolas estas denominadas escolas preparatórias do ensino secundário.

No meu ciclo entrámos cerca de duzentas crianças e não foi maior a afluência, porque os Encarregados de Educação não estavam sensibilizados para este novo tipo de ensino. No entanto, os meus pais aconselharam-se com professoras e decidiram que eu iria frequentá-lo.

COMEÇAVA A ULTRAPASSAR OS MEUS PAIS

A minha disciplina preferida era sem dúvida a Língua Portuguesa. As professoras desta disciplina, a C. M. (no 1º ano), a A. C. (no 2º ano) deixavam a minha imaginação voar quando escrevia composições, apesar de na expressão oral eu me sentir uma aluna tímida. Tinha dificuldades em superar a forma de estar na sala de aula aprendida na escola primária. Respondia quando solicitada e sempre insegura, com receio de errar. Preferia sempre escrever porque a correcção escrita não expunha publicamente os meus erros.

A Reforma trouxe muitas mulheres professoras para o ensino e o único homem desta escola, além do contínuo, era o padre – professor de Moral e Religião. No ciclo preparatório encontrei uma diferença na relação professor-aluno diferente daquela a que estava habituada na escola primária. Havia abertura e diálogo comigo, aluna, por parte das professoras. A juventude das professoras, os métodos utilizados, as matérias ministradas faziam-nos esquecer que as instalações eram um fraco aproveitamento de um hospital. Tinha muita facilidade na expressão escrita, a ponto de imaginar que quando fosse grande ia ser escritora.

Em casa, os meus pais nunca me mandavam estudar. Pelo contrário, aborreciam-se comigo, porque eu passava horas a escrever, no meu quarto. Quando sentia alguém, escondia rapidamente os meus escritos e disfarçava com um livro de estudo. Receava que se os lessem, não compreenderiam a forma de sentir o meu mundo. Os escritos eram só meus, muito meus. Tinha que ter os meus diários longe do alcance da leitura das outras pessoas. Era muito ciosa da minha privacidade. O facto de eu ter atingido o 1º ano do ciclo preparatório, a diversidade das matérias e o número de professoras faziam-me sentir que os conhecimentos aprendidos no ciclo me enriqueciam e que eu começava a ultrapassar lentamente os meus pais.

O limite de estudos para os meus pais terminara com o ensino primário, tal como a maioria das crianças da sua época. Assim quando eu comecei a frequentar o ciclo preparatório, a minha mãe começou a ir a reuniões de pais à escola, uma vez que era ela a minha Encarregada de Educação. Os maridos porque tinham emprego, ou imigravam, delegavam este papel às suas esposas. Até, porque se pressupunha que por serem domésticas, tinham disponibilidade e flexibilidade de horários. Nestas idas da minha mãe à escola, comecei a ouvir boas informações a meu respeito. Os professores consideravam-me uma aluna interessada na aprendizagem escolar, obediente, bem comportada e capaz de atingir os objectivos exigidos pelos programas curriculares.

BRINCAR ÀS ESCONDIDINHAS E JOGAR À MACACA

No recreio tinha como brincadeira preferida o “Jogo do Mata”. É um jogo de bola, com dois campos, onde em cada um, jogam duas equipas. Apesar do recreio ser de raparigas e rapazes, em conjunto, esta combinação não acontecia ainda nas turmas. No recreio, nós as raparigas não nos juntávamos aos rapazes, nem eles a nós. Eles preferiam jogar futebol. No entanto, a nossa camaradagem era muito natural. Não havia aproximações ou afastamentos impostos como normas da escola e nós raparigas lidávamos com os rapazes acatando sempre as suas brincadeiras com preferências diferentes. Alunas e alunos de freguesias próximas de Ovar deslocavam-se de bicicleta para a escola e nos intervalos das aulas havia empréstimo de bicicletas para nós, as meninas da vila para darmos umas corridinhas dentro do recreio de terra batida. Um jogo que partilhávamos com os rapazes, era brincar às escondidinhas e jogar à macaca. Nestes jogos mistos havia um incitamento, uma atracção da rapariga pelo rapaz ou vice-versa. O mesmo já não acontecia no “Jogo do Mata”, sendo violento, além de exigir empurrões e obrigar a “matar” o adversário acertando-lhe com a bola, não tem contactos físicos moderados.

Evidentemente que se era um rapaz a “matar” uma rapariga, ele batia com a bola mais forte porque tinha mais força física e se atirasse a bola contra as maminhas que me estavam a crescer fazia-me doer muito.

Enquanto os rapazes jogavam ao canivete fortemente na terra batida do recreio, nós as raparigas jogávamos os mesmos exercícios mas com um prego, o

que também não deixava de ser perigoso se nos acertasse um pé. Daqui, algumas de nós preferimos jogar ao elástico.

Também em conjunto rapazes e raparigas nos entretínhamos a fazer canções de roda: “a barca virou”, “o lencinho que vai na mão”, “o bom barqueiro” e a jogar ao “gato e ao rato”. Quando havia jogos destes juntavam-se sempre observadoras e observadores a incitar e a aplaudir quem estava a jogar.

Diziam-me que a escola era mista mas devido a estarmos num período de transição no ensino, as turmas ainda continuavam a ser femininas ou masculinas.

SABER VER, SABER OBSERVAR, SABER SENTIR

Desde a Directora da Escola, pintora formada pela Escola de Belas Artes do Porto, que leccionava a disciplina de Educação Visual, à professora de Língua Portuguesa e demais professoras colegas que nos acompanhavam nas aulas ao ar livre de observação de natureza e do meio, nós éramos impelidas a saber ver, saber observar e saber sentir.

Comecei a educar a minha sensibilidade para pormenores como paisagens do casario, peixeiras de xaile traçado, o andar da peixeira, os diferentes jugos e rodas dos carros de bois, manufacturação da rede da pesca, ex-votos como a caravela na mão da Nossa Senhora dos Navegantes, das casas com eirado, das canastras, do pescador de camisa aos quadrados, ceroula branca atada na perna, barrete na cabeça, o puxar a rede no mar.

As minhas professoras do Ciclo vindas do Porto e de Gaia para leccionar em Ovar empenharam-se profundamente no programa da Reforma e no novo tipo

de ensino. Despertaram-me para um meio ambiente que me rodeava, o saber sentir a natureza, as pessoas e as coisas. Valorizava a brisa do mar, a nuvem cor-de-rosa da qual nunca me tinha apercebido, a leitura dos contos de Sophia de Mello Breyner, o Petit Prince de Saint Exupéry, as músicas de Gilbert Bécaud, os poemas cantados de Jacques Brel e música clássica de Mozart.

As professoras, cuja maioria parte não era da minha terra, descobriam diferenças entre a minha terra e os lugares donde elas provinham. Se não fossem elas, nós nem dávamos conta dos pormenores e das diferenças para as quais nos chamavam à atenção. Para mim, era tão evidente o ser e estar das pessoas e das coisas, que eu nunca repararia no que era pitoresco, original e diferente.

Uma tarefa interessante que me marcou no Ciclo porque veio ao encontro das minhas habilidades foi a realização dum jornal na escola. Os artigos e os desenhos que o compunham eram integralmente produzidos por nós alunas e alunos da escola. Falavam das nossas vivências, do local onde morávamos, da vida da gente do mar, da ria e do campo, de acontecimentos, de entrevistas, de lendas, de fantasias. Para o jornal I, a directora da escola escolheu-me um texto:

Nossa Senhora de Entre-Águas

Um dia a minha avô contou-me que aquela capelinha, caiada de branco, pertencente à freguesia de Válega, concelho de Ovar, é dedicada à Nossa Senhora de Entre-Águas.

Festeja-se a Santa em dois de Fevereiro e por isso é conhecida por Nossa Senhora das Candeias.

Conta a lenda que, no dia que a festejam, se estiver a chorar está o Inverno a começar e se estiver a rir está o Verão para vir.

Certo dia, esta Santa, fez um grande milagre; ia um barco em perigo, no meio do rio e na sua aflição os seus tripulantes lembraram-se de Nossa Senhora

de Entre-Águas, pedindo-lhe que os salvassem. Assim, para a venerar, fez-se uma capela no sítio em que se deu o milagre. E, ainda hoje existe

(Março de 1969).

Antes de eu escrever este artigo, fomos em visita de estudo, a pé à Senhora de Entre-Águas. Pelo meio de pinheirais, a caminhada foi longa, mas lá chegámos, alunas e professoras. Ainda hoje a capela fica dentro de pinhais, no entanto, actualmente, à sua frente passa uma estrada transitável para viaturas e não apenas para carros de bois, como outrora. Perto ficam canais semeados pela ria, é um lugar aprazível, de paz, ar puro e deserto. Foi, por isso, que naquele tempo de catraia, tanto aquele local me convidou a correr, a saltar, a brincar depois de espreitar o altar, através da minúscula janelinha gradeada da antiga capelinha de devoção popular.

Eram frequentes as aulas em contacto com a natureza: ver e observar a praia, os palheiros em tábuas de madeira, ver a Tijosa, outro lugar paradisíaco quase desconhecido onde acaba a terra e começa um canal de ria, a maravilhosa faina da apanha do moliço e a calmaria da pesca na ria.

Estas visitas e observação da natureza e destas lidas da gente da minha terra deliciavam-me, porque, para além de ser ao ar livre, aprendia a observar para depois minuciosamente escrever o que tinha observado.

As professoras incentivaram em mim o gosto de entrevistar pessoas, sobretudo ligadas às artes. Para além de entrevistar a minha avó materna, o Ti António, um pescador, entrevistei Luís Ferreira de Matos, um escultor, Beatriz

Campos, uma pintora, Fernanda Cidrais que já não me lembro qual era a sua profissão.

(...)

Depois de o entrevistar, falámos sobre a arte e vimos certos quadros que ele nos mostrou. Expôs-nos uma revista também sobre Pablo Picasso em que a maior parte eram todos nus.

Uma das perguntas que ele me fez foi se gostava de pintura ou escultura e eu respondi:

Gosto das duas coisas ao mesmo tempo e também gosto de escrever. Acho que um dia posso ser isto tudo. Pois dedicar-me-ia à escrita incluindo a poesia e nisto viveria com quadros e imagens...

Ele prontificou-se a ajudar-me e eu mesmo neste dia desenhei em tábua uma flor imaginada.

(excerto de Entrevista a Luis Ferreira de Matos, 20-5-70)

Como se pode verificar eu era uma garota cheia de sonhos para o futuro.

Era também uma curiosa da vida das gentes do mar, daí ter entrevistado o pescador Ti António:

Sentada no chão, a fazer meia, naquela pobre e modesta casa, a Tia Maria mandou-me entrar e depois chamou o homem, o Ti António, que estava a descansar.

Depois de lhe ter perguntado assuntos acerca do mar, fiz a minha entrevista ao Ti António que me recebeu atenciosamente:

(18 de Janeiro de 1969)

Ainda no Ciclo, sendo aluna da turma F, nº 85, escrevi um tema livre na aula de Língua Portuguesa, onde mais uma vez me deixo levar pela minha imaginação:

Como Teria Nascido o Céu e a Terra?

Julgo que este céu tão imenso e azul celeste e esta terra em que vivemos nasceu de um véu de tule que cobria uma bola castanha e verde, um pouco achatada nas extremidades.

Mais tarde as meninas emendaram esse véu, isto é, alargaram-no cozendo-o e a tal bola foram os meninos que a encheram de ar a pouco e pouco, até que ficou a atingir o tamanho de hoje.

Estes trabalhadores que colaboraram com o céu e com a terra tornaram-se adultos, isto é, cresceram até que se dedicaram à cultura das terras e se vestiram com tecidos. Assim nasceu o Mundo.

(29 de Abril de 1969)

Gostava de imaginar, como se pode ler quando escrevi para o jornal "Crescem Lírios Brancos" integrado na actividades circum-escolares da Escola Preparatória:

Do Fundo do Mar

Eu moro no fundo do mar, numa gruta que fica no meio dum campo de corais.

Por não ter pernas, os pescadores puseram-me o nome de Sereia do Fundo do Mar.

A minha maior amiga é uma Estrela do Mar que muitas vezes me leva a passear. Quando vou passear, eleva-me alto nos seus braços para eu ver pescadores a cantar e a puxar as redes na praia, e eu, com saudades deles acenolhes adeus.

(...) e toda a gente olha para mim, pois, acham que eu sou o ser mais famoso daquele País. É por isso que gosto de viver, no Fundo do Mar, com a minha maior companheira, a Estrela.

(Junho de 1969)

O ensino no Ciclo era, como já referi, muito baseado na observação e também na experimentação. Por exemplo, nas aulas de Ciências da Natureza, fazíamos pequenas experiências laboratoriais, nas aulas de Educação Visual sentia a textura das plantas e outros objectos utilizados nas aulas. A escola fazia exposições dos trabalhos dos alunos para serem observados publicamente e saíamos também ao Museu, à Escola Industrial e Comercial para vermos outras exposições. Havia uma biblioteca itinerante que se deslocava semanalmente ao Ciclo para requisitarmos livros infantis e juvenis. Sentia que a Escola estava

projectada para o meio exterior e havia intercâmbio entre escolas e associações de cultura e recreio e outras colectividades.

BRINCAR, VER TIRAR A REDE AO MAR... AJUDAR A MINHA MÃE NAS LIDAS DA CASA OU O MEU AVÔ NO TALHO

Eu passei as minhas férias saudáveis no (...). Às vezes ia à praia lá tomava banho, brincava, outras vezes molhava os pés. Alguns domingos ia passear, conhecer terras: Espinho, Porto, S. Jacinto, Murtosa, etc. Alguns dias passeava à noite na avenida do (...).

Estive na praia três meses consolei-me de brincar, ia ver tirar a rede ao mar, várias vezes rompia-se o saco do peixe.

(10 de Outubro de 1967)

A minha infância repartiu-se entre a vila e a praia. A minha mãe durante os três meses de Verão, devido à afluência de veraneantes, ia ajudar o meu avô para o talho que ficava na Avenida Central da praia.

Terminadas as aulas era com alegria que via a minha mãe numa azáfama separar louças, seleccionar roupas e tudo o mais que fosse necessário para a nossa estadia na praia.

Esperava-me uma vida diferente. Chegados à praia no carro grande do meu avô, ajudava contente a descarregar as tralhas para dentro de casa. Esta era uma habitação antiga de rés-do-chão, primeiro e segundo andar, com telhado rematado em bicos de madeira cheio de arabescos.

Ao aproximar-se a época de Verão, eu inventava cartas a uma rapariga desconhecida:

Ovar, 17/ 5/ 71

Paula

Escrevo-te para te dizer que a minha mãe me autorizou a convidar-te a passar uns dias nas férias grandes à minha casa do Furadouro.

Nós vamos para lá na segunda-feira da próxima semana portanto dia 5 de Agosto. Os dias estão uma maravilha. Quero que tu me dês uma resposta se os teus pais te deixam vir e quando.

Eu sonho que nos vamos divertir muito pois faremos piqueniques e passeios pela praia fora. Apanharemos conchas, búzios, algas,...

Com isto inventaremos trabalhos como por exemplo: raminhos, recordações,... Não sei se me estás a compreender Paula, mas já debes estar a imaginar: dum búzio e duma concha faremos uma flor, dum pauzinho um pé, duma pedrita um olho, duma alga um laço,...

Percebes?

E sabes para que são todas estas coisas?

Para nós as vendermos para arranjarmos dinheiro para comprar petiscos para os nossos lanches e ainda mais, para comprarmos gelados e bebidas.

Paula peço-te que não faltes e se os teus pais não te deixarem vir, convence-os e diz-lhes que tiveste uma boas notas e vais ver como eles te acabam por deixar. Oxalá que sim, se não já sabes a tua grande amiga até morre desgostosa.

Adeus

(...)

Eu e a minha irmã dormíamos numa cama de ferro, no vão das escadas.

Este espaço não tinha portas. Para não termos frio, a minha mãe fez um biombo de chita florida.

De manhãzinha, ainda cedo, o meu avô abanava a testeira da cama para nos acordar. Rapidamente, vestíamos-nos e lavávamo-nos. Íamos ajudar a minha mãe nas lides da casa ou o meu avô no talho. Eu preferia estar ao balcão porque contactava com vários tipos de pessoas. Enquanto estas estavam à espera de ser atendidas pelo meu avô, conversavam da vida de uma ou outra pessoa conhecida ou de alguém que casualmente passava, falavam da vida dos seus homens, do bom

ou do mau tempo, desabafavam os seus problemas de falta de dinheiro, de falta de saúde, etc.

Presenciava com pormenor os vários tipos de freguesas que apareciam no talho:

Uma era a habitual mulher do pescador que residia todo o ano no Furadouro, na sua humilde casa ou no pitoresco palheiro de tábuas de madeira, cujos proventos vinham apenas da pesca.

Outra, era a mulher do pescador/operário fabril, que se deslocava diariamente de bicicleta à fábrica sita na vila e nos fins de tarde de Verão, aos fins de semana e nas férias se dedicava à “obrigação da pesca”.

Outra, era a senhora, mulher do “vilão”, que para além de ter casa ou na vila ou no Porto ou em Lisboa, era proprietária de uma casa de férias, junto ao mar.

Outra, era a senhora que arrendava casa durante um ou dois meses de Verão: vinha normalmente de concelhos vizinhos, sendo habitualmente mulher de fabricantes de calçado ou de chapéus ou ainda professora ou esposa de médico.

Todos os anos para as duas casas contíguas ao talho do meu avô, vinham colónias de férias do Patronato de Santa Teresinha. Traziam raparigas adolescentes para gozarem férias. Quinzenalmente mudavam os grupos – turnos - e as freiras mais brincalhonas vinham sempre solicitar-me ajuda para pregar partidas às raparigas ou a outras freiras.

Assim, enquanto estas iam para a praia, eu, a minha irmã e uma freira com espírito divertido, virávamos as camas de lona de pernas para o ar e disfarçávamos

a cama com a manta por cima, como se ela estivesse direita; cosíamos os braços ou pernas dos pijamas das raparigas ou das freiras; colocávamos fantoches enchidos com roupas e sentávamo-los nas camas. Divertia-me muito a fazer estas surpresas e a participar nestas marotices: uma ocasião, enfiámos uma enguia viva para dentro duma camisa de dormir de uma freira e cosemos os punhos para ela não fugir. Acompanhava também muito as raparigas para a praia, lanchava com elas pão com queijo da Cáritas, de cor alaranjada, cujo sabor me deliciava, apanhava banhos de sol e de mar juntamente com estes grupos de jovens. Por vezes, almoçava ou jantava também com a colónia para no fim ver filmes cómicos que as freiras, com uma máquina muito antiga, projectavam na parede do refeitório.

Na véspera de cada grupo regressar ao Porto, fazíamos um passeio à praia do Areinho, na Ria. Nesse dia, para além do lanche habitual, era-nos dada uma pequena rosca doce, estaladiça, pintada com manteiga que eu também muito apreciava. Neste dia, vinha do Porto o Sr. Prior, que as freiras muito estimavam e respeitavam, passar o dia connosco, para se despedir de cada grupo de raparigas. Eu, sem pertencer à colónia, usufruía com a minha irmã, muito da estadia dos grupos de raparigas. Para além das freiras serem nossas vizinhas, eram também assíduas e grandes freguesas do talho.

AS VARINAS AMARGURADAS LUTANDO PELA SOBREVIVÊNCIA LEVAVAM APARAS
OU OSSOS PARA ADUBAR A SOPA

Relativamente ao apuro do talho, o meu avô costumava dizer: “O que se ganha nos três meses de Verão, dá para o resto do ano”. De facto, o que se verificava é que a freguesia de Verão era maior do que a das restantes estações do ano. Para além disso, sentia que qualquer comerciante tinha menos dó de “espetar a unha” aos fregueses vindos de fora da vila ou da praia, do que explorar gente com menos recursos económicos, fregueses anuais. Acontece que estes, infelizmente, não tinham moedas nem tão pouco notas para comprar carne. Quando o mar era ruim ou estava “um cão”, como diziam, não havia pesca e, por conseguinte, não havia pescaria para se vender. Nestas alturas, havia no talho um livro de fiados que era muito usado por mim ou pelo meu avô para apontar os preços da carne ou dos ossos que as mulheres dos pescadores ficavam a dever. Escrevia naquele livro nomes com alguns significados para o meu avô. Ele inventava para alcunhar as freguesas algumas designações e pedia-me para eu, na data tal, assentar o calote no livro, dizendo-me: “Escreve aí: Enfarruscada – 35\$00;

Ti Maria das sete saias – 62\$50
Maria dos Caracóis – 17\$50
Barbuda – 40\$00
Ti Acabou – 18\$00

Recordo-me que o Ti Acabou era um pescador que diariamente vinha buscar, pela manhãzinha aparas e ossos para fazer o caldo do seu filho, enquanto este ia para o mar.

As mulheres muitas vezes, se não tinham dinheiro para carne, levavam aparas ou ossos para adubar a sopa cujos preços regateavam com o meu avô. Quero salientar que entre mim, as peixeiras e os pescadores cresceu uma amizade sólida e confiança mútua. Como anualmente ia para o Furadouro ajudar no talho, acompanhavam o meu desenvolvimento de Verão a Verão. Tratavam-me por tu, chamavam-me “ó pariga”, abreviatura de rapariga utilizada no sentido de pertença à sua comunidade piscatória. Tinham uma forma muito característica de pronunciar e arrastar as palavras, que na vila, por vezes, se desdenha: “ Olha que estás a falar como uma peixeira”. “Aiê”, é um termo muito empregado no meio de uma conversa que a peixeira ou o pescador ao dizê-lo tem uma conotação de admiração, de espanto, de desconfiança ou desdém. Serve também para o ouvinte ficar mais atento, mais espicaçado a ouvir a conversa, para a aprovar ou contestar. Neste último caso, não nos esqueçamos da língua de prata, da língua solta, do regatear, das zangas verbalizadas com insultos pelo meio da contenda quando duas peixeiras se “pegam” pelo desacordo dos preços dos peixes ou por “lavar roupa suja” de assuntos de família.

TI-Ó, TI-Ó, QUEM QUÉ-RE COM-PRÁ-RE IN-GUIEZ, QUE JÁ SE BÃO BÊN-DÊ?

O Domingo no Furadouro era o dia mais fascinante para mim. Acordava ao som dos pregões entoados ao despique em cada quarteirão da Avenida. Numa esquina, gritava uma varina: “Sardinha frê - êsca. Ai o rico carapau, é fresquinho do nosso mar!”; noutra, passava uma varina apressada e esta com ar atrevido dizia:

“Binde ber a minha crica que está a bulir!”, querendo-se referir à amêijoa ou mexilhão que ainda estava vivo na canastra.

Num andar vagaroso, passava um rapazinho que vinha à Avenida chamar clientela para o leilão das enguias no mercado que existia junto ao mar. Fazia soar um pregão silábico pronunciado com as mãos a afunilar a boca para o som se juntar mais e entoar-lo, ouvindo-se a uma maior distância: “Ti-ó, ti-ó, quem que-re com-prá-re in-gui-êz, que já se bão bêm-dê?” E repetia pelas ruas sempre o mesmo pregão até os clientes acorrerem ao mercado. Ouvia dizer que as enguias eram apanhadas de noite, de sábado para domingo, à fiska, na ria. Via-as no mercado serem vendidas em câmbios, ou seja montes de trinta enguias. Eram envolvidas em areia da ria, para darem a ilusão que eram mais grossas e valerem mais dinheiro.

Assistia então a que a venda se iniciava com o “botar” de um lanço. O preço base era ditado pelo apregoador. Os compradores iam subindo o lanço, tal como na venda do peixe na praia.

Ao domingo o talho do meu avô estava aberto até à hora do almoço. Como de costume, eu ajudava-o. Tínhamos tarefas definidas. Ele cortava a carne, punha-a na balança, dizia o peso e o preço por quilo. Eu fazia as contas, embrulhava a carne, recebia e dava trocos.

Às vezes, para facilitar os trocos, pedia às freguesas moedas. Nem sempre percebiam como mentalmente eu fazia rápido as contas e lhes dava o troco. O meu avô atento vinha em meu auxílio, explicava-lhes calmamente a conta para elas perceberem que o meu raciocínio estava certo. Era motivo de orgulho fazer contas

sem me enganar e dar trocos sem erros. Gostava de aviar o freguês rapidamente para não acumular carne na bancada de mármore.

O meu avô dizia-me: “Despacha-te. Embrulha o freguês que é de longe”. Reconhecia que se estava a dirigir a um cliente forasteiro para quem não era preciso dar muita atenção. Apesar de ele dizer a frase a sorrir, reconhecia nele o seu espírito de comerciante.

A VARINA NÃO GOSTAVA DE OLHARES INTRUSOS

O Domingo era um dia que esperava com alegria, porque, durante a manhã, era habitual o Furadouro ser invadido por forasteiros. Era vê-los chegar em camionetas para a praia. Vinham das aldeias das redondezas, com seus fatos domingueiros, traziam cestos à cabeça cobertos com panos onde acondicionavam os seus farnéis para todo o dia. Com uma mão segurava um cesto com a outra o garrafão de vinho. Os filhos, uns a pé, outros ao colo vinham avenida fora a olhar tudo e todos. Eu da minha bancada de mármore enquanto trabalhava, observava a diferença entre domingo e semana relativamente à paisagem humana. A varina falando alto, descarada, perguntava arrastando as palavras, a uma recém chegada: “Aê pa- ri- ga nun- ca bistes? S’tás a oi-lhar?” Isto acontecia quando alguma veraneante de domingo, demorasse a mirá-la. A varina não gostava de olhares intrusos. Por defesa e por que estava na sua terra, na sua praia, mal trajada, descalça, considerava intrometida aquela que aparecia ao domingo. Vinha bem arreada de roupas, calçado, chapéu ou lenço festivo, que contrastando com a varina lhe provocava dizeres de língua afiada.

Lá dentro, na cozinha, a minha mãe preparava um cozido à Portuguesa com carnes variadas, dadas pelo meu avô, uma boa sopa de cozido e um bom arroz acompanhado de legumes.

Finda a manhã, fechava-se o talho e íamos almoçar.

Geralmente, a família reunia-se e era ver: tias, tios, primas e primos almoçar connosco ao redor de uma enorme mesa. A minha avó e a minha madrinha traziam frutas colhidas das árvores da quinta a fruta mesmo bichada por não ser tratada com produtos químicos, era muito saborosa. Ao comer fruta bichada, trincava regaladamente as partes sãs das pêras e maçãs deixando o bichinho tranquilo na sua casinha.

Após o almoço, íamos para a praia com os meus avós e toda a família que tivesse vindo confraternizar connosco. Os adultos, meus familiares, levavam um guarda-sol, um pára-vento, uma manta, almofadas e cestos com merenda. Nós, as crianças, levávamos baldes e pás de praia, em latão e uma bola de plástico para brincar. Fazíamos várias brincadeiras, jogávamos ao elástico, ao prego e às conchas. Quando escondíamos búzios e conchas, o ganhador era aquele que adivinhava onde estes estavam escondidos. Um grande entretém que nos mantinha sossegadas durante horas, era o jogo do pedreiro e carpinteiro. Na areia desenhávamos um quadrado com diagonais e medianas. O carpinteiro jogava com pauzinhos, o pedreiro com pedrinhas. Colocávamos as pedrinhas e os pauzinhos, à vez à vez, nas extremidades das diagonais ou medianas, procurando impedir que o adversário conseguisse pôr as pedrinhas ou pauzinhos em linha recta. Fazíamos covas fundas que enchíamos de água, para lá dentro chapinarmos e montávamos

castelos e estátuas de areia no ar. Se o mar estivesse calmo, tomávamos banho, depois lanchávamos.

Quando o dia estava a declinar, regressávamos à Avenida onde uma multidão de veraneantes passeava num vaivém até ao mar. Na esplanada ouvíamos música que dava um ambiente de festa e alegria. Ouvíamos música portuguesa e estrangeira dos anos sessenta e setenta: popular, romântica e rock. Embora criança gostava muito que os meus pais me autorizassem a passear à noite na Avenida ao som da música, acompanhada da minha irmã e das minhas amigas.

OS PRIMEIROS RAPAZES COM QUEM NÓS BRINCÁMOS NA PRAIA, À SOCAPA...

Habitualmente, ia ver com frequência o mar.

Se o mar estava manso, voltava a casa com o desejo de regressar. Enganava a minha mãe, pondo previamente a toalha e fato de banho fora da porta na viela das traseiras da casa e dizia-lhe que ia ver o mar com a minha irmã. Pela porta do talho ela fazia-nos a revista certificando-se que não levávamos roupa de praia vestida interiormente. Saídas da porta, andávamos um pouco pela Avenida acima em direcção ao mar, olhávamos para o talho disfarçadamente e se a nossa mãe não estava lá, voltávamos para trás, íamos à viela buscar as roupas para o banho e corríamos em direcção à praia. Como fruto proibido é o mais apetecido, consolávamo-nos de andar a saltar as ondas até nos cansarmos e não aguentarmos mais de roxas do gelo da água. Em seguida, deitávamo-nos ao sol, a tiritar de frio, junto às pedras que muravam a praia para evitar que o mar galgasse a terra. Aqui,

deitávamo-nos sobre a toalha a secar o fato de banho ou então jogávamos à bola. As nossas companhias de praia eram a Amélia dos triciclos, a Fátima do restaurante L. e os netos da Ti Lucinda. A senhora Lai-Lai, esposa do bibliotecário da câmara de Ovar, era amiga da minha mãe e levava-nos tardes a fio à praia e brincávamos com a sua filha. No entanto, durante as manhãs, sempre que podíamos, eu e a minha irmã, escapávamos a ir à praia sem a presença desta senhora por quem a minha mãe tinha a absoluta confiança para nos guardar.

O pai da Amélia alugava todo o Verão triciclos de três rodas e bicicletas para as crianças se passearem na Avenida. A Fátima era uma deficiente mental muito alegre e divertida que nós protegíamos do mar e que apenas viveu até à adolescência. O Zé e o seu irmão Toninho foram os primeiros rapazes com quem nós brincámos na praia, à socapa, pois não nos era permitido acompanhar qualquer rapaz da nossa idade. Divertia-me com eles entre risos, gritos desvairados e conversas em segredinhos.

Um Dia Passado na Praia

Certo dia fui passear para a praia. Fui com uns colegas.

O mar tinha as suas águas límpidas e transparentes.

O céu estava claro e o sol agradável. As ondas batiam ora agora uma ora depois outra, seguidamente. Tomámos banho à tardinha, lanchámos e fomos passear pelas moiteiras. Pelo caminho cortámos raminhos de flores e pelo mar víamos lá em baixo peixinhos, algas, búzios, etc..

Regressámos à nossa barraca resolvemos acampar lá até à noite para ver o pôr-do-sol a esconder-se atrás do mar.

Quando a noite chegou, que maravilha!

O sol parecia fogo e as águas alaranjadas enquanto o céu em volta do sol arroxado, amarelado, avermelhado, esverdeado, azulado e alaranjado.

Parecia um mundo novo. Eu gostaria à noite de tocar no pôr-do-sol.

(22 - 5 - 70)

O Pôr do Sol

*Oh! Que lindas cores
Mais bonitas que as flores,
No mar parecem fogo.
Nas águas lípidas azuis,
No azul do mar confundido
Com o do céu,
Parece terminar o mundo,
Na linha do horizonte.
Adeus pôr do sol que de dia
Nem se via.*

(1968)

De repente, depois de calcularmos o tempo pela altura do sol, regressávamos numa correria a casa como se nada tivesse acontecido. A minha mãe perguntava: “Só chegaram agora? Muito tempo demoraram a ver o mar, ...” Sempre admiti que ela percebia que íamos para o banho do mar, à sua revelia, mas nunca fez nenhuma alusão a isso. Receava que fôssemos arrastadas pelas ondas. Tinha pânico do mar. Todos os anos havia gente que desaparecia naquela praia mal vigiada pelos banheiros, mesmo em época balnear. A este propósito, lembro um episódio que aconteceu comigo e com a minha irmã.

HORAS INFINITAS NA LIXEIRA

Tínhamos um vício, quase diário, que era apanhar caricas, ou seja, cápsulas de garrafas de bebidas. Passávamos horas entretidas numa lixeira ao norte da praia. Naquela época, os funcionários do hotel Marissol, o único existente no Furadouro, iam lá despejar lixo, bem como os empregados dos cafés da Avenida Central.

Remexíamos com a mão ou com um pau muito bem toda a montoeira à procura de mais e mais caricas. Cada uma de nós enchia um saco de plástico transparente e só depois voltávamos para casa. Lavávamos as tampas das garrafas, descobríamos novidades de marcas estrangeiras de refrigerantes, o que nos dava uma enorme alegria. Deixávamos secar e só depois íamos jogar com outras crianças para os passeios da Avenida, de cócoras, no chão. O jogo consistia em embater as nossas tampas contra as das outras crianças. Primeiro atirava-se a carica ao chão; segundo com a ajuda dos dedos dávamos um impulso que movimentava a tampa, deslocando-se embatia na tampa da adversária havendo uma vencedora e uma vencida. A vencedora era aquela que acertava na carica da adversária, recolhia a sua e a dela, aumentando o seu tesouro. Para o movimento da carica ser mais veloz, amassávamo-la ou amolgávamo-la com uma pedra. Outra técnica que utilizávamos era a colagem de papelão no seu interior para a tornar mais fixa ao chão.

Certo dia, eu e a minha irmã, ficámos horas infinitas na lixeira. Alguém da praia viu-nos e gritou: “Ó parigas ide imhora p’ra casa q’ anda todo o povo à vossa procura porque a tua mãí está a chorarí que num sabe de vós e pensa que fostes p’lo mar abaixo”. Ainda hoje vejo aquela peixeira com canastra, descalça, de saias sobre saias rodadas, de avental com algibeira, de lenço, a ir-se embora a falar sozinha. Maneava a cabeça, num gesto reprovador e dizia: “Louvado seja Deus, rais part’ à canalha!” Surpreendidas porque a minha mãe estava aflita, fomos para casa ligeiras. Não tínhamos a noção do tempo que havia passado nem da angústia que a minha mãe estava a sofrer.

Quando nos viu, ficou aliviada. A emoção foi tanta que nem nos ralhou, pois apercebeu-se que havia sido um descuido involuntário, próprio de crianças.

FICÁMOS MUITO ENVERGONHADAS E FURIOSAS

Outro dos nossos entretenimentos, na qual participava uma colega de verão, proveniente de S.João da Madeira, era brincar aos médicos. Arranjávamos paninhos (gazes, ligaduras), frasquinhos (injecções, medicamentos), pauzinhos (seringas) como material auxiliar de enfermeira ou de médico. Rotativamente ou fazíamos de médicos (e não médicas, porque não conhecia nenhuma na época) enfermeiras ou pacientes. Participavam também as mães com filhas doentes. As doenças de que falávamos eram: dores de garganta, de barriga, de dentes ou de ouvidos. Esta brincadeira dava-nos prazer físico ao tocarmos no corpo umas das outras. Despertava para a sua descoberta e para sensações novas latentes. Estas brincadeiras aconteceram na transição da puberdade, quando as transformações biológicas se começavam a manifestar em nós – criança a rapariga. Era um jogo oculto privado. Fazíamo-lo aos pés da cama onde improvisávamos no chão, com uma manta, uma marquesa rudimentar. Pensávamos que a nossa cama e o biombo do vão das escadas nos encobria e, assim, estávamos escondidas dos adultos. Um dia, apercebemo-nos que tal não acontecia. O meu avô ao ver-nos brincar zangou-se connosco e mandou embora a nossa colega, determinando que o jogo acabasse. Ficámos muito envergonhadas e furiosas com ele pois não compreendemos a razão que o levou a ter esta atitude. Outra brincadeira também reprimida mas desta vez

pelo meu pai foi quando ele me encontrou juntamente a mim e à minha irmã a jogar cartas. Tinha de ser às escondidas, no talho, tendo por iluminação as lâmpadas da Avenida. O meu pai dizia que aquilo era “jogo de homens de taberna”. Todas as brincadeiras da minha infância tinham sempre um visor: pai, mãe, tia, avó ou avô.

Como criança, nos jogos por baixo da mesa, ou por trás dos cortinados, a curiosidade anatómica acontecia. Na minha meninice, além das brincadeiras aos médicos, acontecia a das casinhas, mães e filhas. Os rapazes eram sempre rejeitados por nós, meninas, nestes jogos. Não participavam, porque sempre os considerámos desajeitados e parvalhões e também porque nos proibiam de brincar com eles. Se algum rompia a vigilância e se associava a nós, rapidamente era posto fora do jogo, porque tinha tendência a apertar os pulsos, dar encontrões, torcer os braços ou atirar para o chão as raparigas. Estes nossos jogos eram unisexuais, bastante reactivos ao sexo oposto. Às meninas era-lhes permitido em grupo brincar em quartos ou salas, embora também viessem para o quintal ou jardim. Os rapazes como normalmente jogavam à bola, ao berlinde, às corridas dedicavam-se aos jogos de exterior, onde era vulgar os encontrões, as corridas desenfreadas que nos deixavam estarecidas num canto. Raramente, me foi permitido participar em brincadeiras com os meus primos ou vizinhos. Quando fui para a escola primária, a única redacção que escrevi na primeira classe, comprova a omissão que faço relativamente aos rapazes:

Eu gosto muito de brincar com a minha irmã e as minhas primas.

(9 de Junho de 1965)

A nossa preferência de jogos no interior da casa era tal que, por vezes, havia uma voz que aconselhava: “Meninas, está tão bom tempo, porque é que não vão brincar lá para fora?”

O SÓTÃO – FANTASIA E FAZ DE CONTA: BRINCAR ÀS CASINHAS, ÀS MÃES E ÀS FILHAS

Um local que, para mim, era misterioso e secreto, era o sótão da casa da quinta dos meus avós paternos. Para brincarmos nele, tínhamos que nos baixar, para não darmos com a cabeça no telhado. As posições possíveis eram de cócoras, de joelhos, sentadas ou deitadas. O sótão era um espaço de aventura e de imaginação. Dividido por traves no solo, fantasiávamos os compartimentos de uma casinha. Levávamos para lá objectos, adornos e materiais que nos permitiam brincar às casinhas, às mães e às filhas. No meu papel de mãe, eu era adulta, autoritária, chata e chefiava as filhas. Na condição de filha eu era obediente, submissa e infantil. Preferia fingir de mãe do que de filha. Para além de caixas de papelão colocadas horizontalmente ou verticalmente (camas ou armários), fazia de conta que paninhos eram roupas e cobertores das bonecas de trapos, e que folhas de árvores, de couves e legumes verdadeiros eram comida cozinhada em água fria para darmos às bonecas e a nós próprias. Passávamos do real para o imaginário, sem nos apercebermos que éramos personagens que convictamente actuávamos como de mães ou filhas destas se tratassem.

ANDAVA A CORRER A CORDA NAQUELE ANDAR COMPASSADO AO RITMO DAS ONDAS E DO PUXAR DOS BOIS

Na praia as brincadeiras eram outras: passávamos o tempo na água do mar, sempre que tínhamos a digestão feita, que era um aviso muito recomendado pela minha mãe. Apreciava muito o vaivém do barco ao mar. De madrugada, ouvia a música saída dum corno, tocada por um homem hábil, em pontos estratégicos, para chamar os pescadores à faina da pesca que alertava as gentes que o barco ia para o mar. Sei que o tocador de corno não tinha a sua missão apenas na zona da praia. Deslocava-se à vila, por exemplo, ao Alto Saboga, lugar onde eu tinha nascido e morava, desta vez para dar sinal aos lavradores para estes levarem os bois para puxarem as redes para o mar.

Quando o barco após a faina rumava junto à praia, fixava o olhar para a parrelha de bois que era conduzida pelo dono à frente do barco, amarrada por uma corda presa ao jugo. Esta, ao puxar fazia deslizar o barco sobre dois toros de madeira, que continuamente e com um andar corrido pelos pescadores, iam sendo substituídos, à frente do casco do barco.

Eu e a minha irmã íamos ver, de perto, este trabalho agitado mas executado com muita rapidez e sabedoria.

Encabeçada a força maior pelos bois, seguiam-se muitos homens e mulheres da praia que também ajudavam a puxar a corda. Geralmente, eu também ia e fazia-o por gosto: andava a correr a corda naquele andar compassado ao ritmo das ondas e do puxar dos bois, mas com cuidado para a corda não me cortar as mãos.

Se acaso a corda puxasse repentinamente, a dor era forte e prolongada dando-me a sensação de uma queimadura.

Olhando o mar via a bóia presa à rede do peixe que se aproximava lentamente da terra. Então, eu ficava maravilhada e muito atenta ao espectáculo que se seguia: chegava o saco do peixe que começava a saltar com muita vivacidade em todas as direcções. Alguns peixes escapavam-se para o mar novamente, outros saíam das redes e era “quem mais os apanhava”. Os pescadores praguejavam porque os vilões lhes roubavam o peixe.

Puxado o saco para a praia abriam-no com um canivete e o peixe saltava, saltava, a borbulhar como pratas ao sol, tantas vezes e tanto tempo até acabar por sucumbir sem forças e com falta de água.

Depois os pescadores pegavam em cabazes enchiam-nos de peixe. Afastavam-nos da água e sobre oleados espalhavam o lanço do mar. O oleado colocado na praia longitudinalmente era, de imediato, ladeado de mulheres, às quais eu e a minha irmã nos juntávamos e todas agachadas, procedíamos à separação dos peixes. Esta actividade era-me facilitada, pela amizade criada entre mim e as peixeiras, clientes do talho do meu avô.

O texto a seguir ilustra a labuta dos homens que nascem na praia:

A vida dos pescadores, é bastante perigosa.

Nos dias de temporal, eles com a força das ondas, não podem lutar e alguns, às vezes morrem.

Os principais centros piscatórios portugueses, que eu conheço são: Matosinhos, Póvoa do Varzim, Setúbal, Nazaré, Vila Real de Santo António etc. Na nossa praia do Furadouro também se pesca o peixe.

No nosso País pesca-se muito peixe porque fica junto ao mar.

Eu quando vou para a praia gosto imenso de ver puxar a rede e tirar o peixe.

Os peixes que eu conheço são: corvina, enguias, carapau, solha, raia, atum, sardinha, faneca, etc.

(17 de Março de 1967)

Seleccionávamos os vários tipos de peixes. Enchíamos de novo os cabazes, com peixes já apartados para serem leiloados.

O apregoador ditava um preço base, ia olhando um a um em redor todos os interessados os quais com um simples levantar de cabeça ou de mão aberta convencionavam cobrir o lanço. O preço ia subindo. Se dois interessados levantavam simultaneamente a cabeça ou a mão, era sinal que havia dois pretendentes ao peixe por igual preço. Aí o apregoador dizia: “Mil reis de duas bandas”. Olhava novamente para os dois a ver qual desempatava, subindo o lanço. Quando havia despique, ficava com o peixe aquele que rapidamente e mais sinais fizesse. No fim o apregoador dizia compassadamente: “Mil e cem – uma, mil e cem – duas, mil e cem – três. Ninguém dá mais? Então bota p’ra li o peixe”. Apontava o comprador definitivo, procedendo o seu ajudante em seguida, à entrega do peixe. Se os preços não iam alteando como a apregoador desejava, este resmungava e desafiava o público: “ Não tendes mais dinheiro? Ide a casa buscá-lo!”

O Meu Lindo Mar

*Enquanto as ondas batiam n'areia
O mar rolava de noite e de dia
Entretanto, a lua já se via
O céu estrelado já se abria
As conchas, os búzios brilhavam n'areia
As algas baloiçavam ao cimo d'água do mar*

*As estrelas, os peixes do mar dançavam a baloiçar
E a noite acabar e o dia a começar.*

II

*De dia o mar era manso
Os pescadores iam ao lanço
Mais tarde punham a rede
E, sempre cheios de sede
Lá iam pescando para a ceia
Pois nem sempre ficavam com a barriga cheia
E a manhã acabar
Lá vinham eles de pescar.*

III

*Depois praguejando os pescadores
Chegavam os senhores
Quanto vale? Ora quanto vale?
É vivinha do nosso mar!
Cinco ou dez está acabar!
Depois de ter repetido novamente
O peixe já está vendido
Para depois ser comido.*

(1968)

Eu ficava até ao fim da venda a observar tudo o que se passava. Via arribar o barco para cima, os pescadores a trazerem as redes para terra, as peixeiras encherem os aventais com o quinhão ganho pelo trabalho de puxar o barco e de seleccionar o peixe, os lavradores levarem as suas juntas de bois para casa, as filhas e os filhos das mulheres e homens do mar, a tomarem banho no mar vestidos para tirarem o cheiro a peixe. Também terminada toda a faina piscatória na praia, os pescadores procediam ao desenrolar das redes, que estendiam ao longo do areal dourado. Vê-los a trabalhar era um espectáculo maravilhoso, mais parecia um formigueiro humano em movimento desenhando na areia fina, espirais castanhas

caprichosas, que o sol beijava ao entardecer. Por sua vez, o mar levava por água abaixo, os resíduos de peixe esmagados ou as petingas (sardinha miudinha). No fim deste cenário, vinha embora com um balde de praia cheio de peixinhos que apanhava ou me davam. Se não tinha balde, metia os peixes no chapéu, que tirava da cabeça, e trazia-os para casa, hábito que copiava dos pescadores. Nunca me importava com o cheiro a pescaria. Às vezes, já levava as minhas sardinhas e carapaus limpos que amanhava sentada na areia e lavava no mar. Chegada a casa, dava-os toda contente à minha mãe, para ela fazer pastelões de sardinha ou carapaus envolvidos em farinha e ovos. Sabia melhor comer o peixe que conseguia na praia que aquele que a minha mãe comprava da canastra da peixeira, à porta do talho.

Os peixes são animais que vivem na água dos mares, nos rios e nos lagos. Respiram pelas guelras e têm o corpo coberto de escamas.

Os peixes de água doce que eu conheço são: trutas, barbos, bogas, enguias etc.

Os dos mares são vários: ruivos, raias, carapaus, sardinhas, enguias, xaputa etc. Quem pesca os peixes são os pescadores. Essa vida é muito perigosa porque eles às vezes vão, com a força não podem lutar.

Eles pescam com uma rede comprida e alguns pescam com uma cana.

Devemos salpicá-los e congelá-los.

Nós podemos prepará-los para comermos assados, cozidos e fazer filetes.

Eu gosto muito de filetes.

(11 de Abril de 1967)

SONHAR FOI FÁCIL, MAS A REALIDADE SAIU-ME AMARGA

Sonho

Sonho. Sonho com o meu futuro!

Penso. Penso no que serei! O que serei um dia. Serei famosa ou serei uma mulher normal que trabalha, que tem, o seu ofício, serei uma mulher casada que lida até à noite tomando conta dos seus filhos?

Penso. Penso no que serei! Mas sonho que serei repórter, escritora ou jornalista!

Penso que não posso só fazer isto, que terei de trabalhar, que terei de me empregar para ganhar para meu pai.

Mas que importa?

Trabalharei, empregar-me-ei! Não faz mal!

Estudo de noite e faço as minhas poesias, os meus contos,...

Nos fins de semana farei reportagens. Consolar-me-ei! Mas preciso de uma companhia – o meu problema.

Ainda se a minha colega Lena tivesse as minhas ideias, o mal remediar-se-ia.

E penso que assim acontecerá, que o meu sonho será realidade!

(1968)

O meu pai, o único que garantia o sustento da casa nesta época, já tinha fracassado duma aventura triste e dolorosa tanto para ele, como para a minha mãe, eu e os meus irmãos.

Desesperado por não conseguir construir uma casa, o sonho de muito português na época, o meu pai emigra. O ordenado de operário na fábrica mal lhe dava para fazer sobreviver e sustentar as cinco pessoas do agregado familiar.

Em 1968 parte, como tantos outros operários, para França. Emigra para os arredores de Paris, Sussis em Brie, Val-de-Marne. Ajudado por um “passador” a quem deu sete mil escudos para clandestinamente atravessar as fronteiras de Espanha e França, parte acompanhado de outros portugueses da região de Ovar. Recordo-me perfeitamente do sofrimento que invadiu a nossa casa. Instalou-se um

silêncio, umas vozes enrouquecidas do meu pai e da minha mãe, uns choros consecutivos desta, uma tentativa desesperada de tirar a ideia de o meu pai emigrar, quer por parte da minha mãe quer por parte dos meus avós paternos, mas tudo foi em vão.

O meu pai estava decidido a partir e ninguém, nem orações feitas a S. José na capelinha perto de casa, de nada valeram para o fazer permanecer empregado na fábrica do (...) ao lado da quinta dos meus avós.

Na véspera, à noite, a minha mãe fez-lhe dois embrulhos em papel mata-borrão (para ser leve) e atou-os com um fio de cordel. Num levava alguma comida, noutra uma camisola interior de algodão grossa branca e umas ceroulas de perna inteira brancas do mesmo tecido. A minha mãe coseu-lhe agnus dei (reliquias de santos introduzidas em coraçõezinhos de pano) a toda a roupa que ele vestia ou levava, na esperança que Deus o iria proteger dos males que porventura lhe pudessem acontecer. Sei que o meu pai levou amarrados à cintura os dois embrulhos manchados de lágrimas sofridas pela minha mãe. Levou ainda umas botas grossas amarradas também a si, que mais tarde nos disse que tinha deixado pelo caminho por não poder com o seu peso.

Pedi-lhe várias vezes para ele me descrever a sua viagem clandestina, de “assalto” para França. Não consegue e diz-me: “nem à tua mãe nunca contei, vou agora contar-te a ti. Não me fales disso, só sei que andei mais de uma semana a tirar picos de tojos de mato das mãos”.

Apenas, se descaiu uma vez a dizer: “Nas fronteiras passávamos em camiões como se fôssemos animais (porcos) cobertos de palha. Saídos dos camiões

tínhamos de rastejar de noite pelos montes, porque a guarda da fronteira apontava-nos os focos direitos a nós, para ver se nos descobria. Se acaso isso acontecesse, éramos presos e perdíamos os 7 000\$00 dados ao passador e voltávamos à terra de onde saímos”.

O meu pai emigrou clandestinamente, viveu em condições infra-humanas, em anexos que o próprio patrão construiu junto à fábrica. Trabalhava fazendo muitas horas extraordinárias, dormia engavetado num beliche, não sabia fazer comida, não sabia lavar a roupa. A camisola e ceroulas brancas que levou de Portugal, lavava-as em França, mas vieram cinzentas quando veio de férias. Desculpava-se que em França não havia sol para corar a roupa. Veio magro, muito magro. Desfazia-se em saudades, sempre que escrevia, não estava a aguentar a ausência da família.

Veio um Natal a Portugal. Trouxe aos filhos os melhores brinquedos que jamais víamos e que lhe pedimos: a mim, uma enorme pasta-estojo para a escola com régua, esquadros, muitos lápis de cores, aguarelas, borrachas, afias, etc.; à minha irmã, uns patins para ela aprender patinagem artística, o seu sonho nunca concretizado porque aquela modalidade desportiva não existia e ainda hoje não existe naquela terra vareira; ao meu irmão, uma lancha enorme tele-comandada para andar na ria.

Todos gozámos os brinquedos enquanto o meu pai voltou para França, mas quando as saudades mais apertaram foi quando ele percebeu que a minha mãe e, especialmente, eu não queríamos ir para França. Eu dizia: “Vão que eu fico com a minha avó”. Quando ele fez contas à vida e viu que ainda lhe faltava muito tempo

para trabalhar e ganhar muito dinheiro para construir a casa, decidiu voltar para Portugal definitivamente. Ficou e perdeu-se o seu sonho. Apenas comprou carro, primeiro um usado para ver se ainda ergueria a casa um dia. Mas com o crescer dos filhos não conseguia e então decidiu comprar um carro novo, para darmos alguns passeios e fazer compras.

Só depois de ele regressar e já andando eu a estudar em Aveiro, por volta dos meus quinze anos, consegui escrever dois poemas e um texto sobre o que eu senti no dia em que o meu pai emigrou.

Vou Partir

*Sei que vou partir,
Mas quero fazê-lo.
Quero ir em busca de outro mundo:
Conhecer outra gente, outro trabalho, ...
Tenho que pedir auxílio a outros!
Vou partir mas vou partir só.
Vou deixar em Portugal a minha vida,
A minha mulher, os meus filhos,
A minha terra – a minha Pátria!
Vou partir, vou partir só!
Todavia com confiança, esperança, fé, ...
Ah! Mas eu posso levar comigo alguém,
Eu preciso mesmo de alguém!
Vou partir, mas não só,
Vou levar comigo Deus!*

Momentos de Dor

Havia já muito tempo que eu ouvia o meu pai falar no estrangeiro e a dizer aos amigos que qualquer dia fazia como os outros – ia correr novo mundo e tentar nova sorte.

A minha mãe andava triste e eu tentava convencê-la com a cisma que jamais sairia da ideia do meu pai, mas a tristeza dela aumentava e eu compreendia que a partida se aproximava de dia para dia.

Numa noite, fomos para a mesa, mas nem o meu pai nem a minha mãe pronunciavam palavra, o que não era habitual.

A caldeirada que a minha mãe não dispensava naquele dia ficou intacta; de vez em quando, ela disfarçadamente limpava duas lágrimas impedindo-as de rolares pela cara abaixo.

O meu pai, esse estava pensativo, franzindo a testa e com ar abatido.

Percebi então que a hora da partida estava para breve.

Ninguém falou todo o período à mesa, até que a mim e aos meus irmãos, acabados de jantar, nos ordenaram:

- Vão-se deitar que está muito frio e começam a fazer-se horas de dormir.

Lá fora fazia mau tempo e do céu caía muita chuva.

Fui-me deitar. E eu, debaixo dos cobertores, silenciosamente comecei a chorar uma chuva de lágrimas.

O meu pai ia partir! O que me iria custar e à minha mãe, aos meus irmãos? ... Será que ele ia mesmo partir?

Confusa e com os olhos toldados, adormeci.

Reunida à mesa eu como com os meus irmãos. Os meus pais conversam no quarto. A minha mãe chora. Apuro bem o ouvido:

- O Serafim disse-me que o "passador" deve vir esta madrugada. Quer aproveitar o dia de Carnaval para passarmos a fronteira.

- Ó homem não vás, ainda estás a tempo de dizer que não, ...- implora a minha mãe.

- Não, eu vou, quero ir tentar outra sorte, Aqui não se vê dinheiro, ... Se todos que para lá vão estão bem, porque não hei-de eu ir? Lá o que interessa é querer trabalhar! E eu com um contrato de trabalho tenho trabalho seguro e o dinheiro começará a aparecer. Vá arranja-me é uma trouxita de roupa, só o indispensável, que eu não sei por onde irei passar.

Pressinto a minha mãe a começar de fazer um embrulho de roupas, desorientada, e a deixar cair nas mesmas lágrimas de tristeza e desolação.

O meu pai encafua-se na cama enquanto ia falando num tom fingido e consolador para a minha mãe

Mas?: sinto um safanão, um beijo apressado toca na minha face, um adeus rouco...

Ao som duma furgoneta que apita desesperadamente, uma ideia assustadora ocorre-me; tento abrir os olhos e vejo ainda uma sombra, sombra essa do meu pai que vai a sair do meu quarto.

Salto da cama, quero falar, mas um nó tapa-me a garganta, mas consigo e grito:

- Pai, pai, não vás!

Ele beija a minha mãe apressado, pega num embrulho e sai a correr, não para fugir da chuva, mas para ninguém o ir agarrar. Um último adeus e entra na furgoneta. Ela pára de tocar, põe-se em marcha e ele partiu. O meu pai partiu!

Noite na rua, noite nos nossos corações.

Partiu. Foi como se fugisse de casa.

Na soleira da porta tiritamos de frio e de medo. Choramos e ficamos atónitas; parece que vejo ainda a furgoneta em frente à porta, mas ela já vai longe, já leva o meu pai. E para onde? E porquê? Para quê? Até quando?...

Tanta pergunta Deus meu e nenhuma resposta! Quem me quererá responder? Quem me poderá consolar? Quem, será capaz de avaliar o sofrimento dum roubo dum pai a um filho?

Meu Pai Vai Emigrar

*Arrancado da sua terra natal ele vai partir
Com as lágrimas a cintilarem-lhe nos olhos vai deixar-nos
Quer esconder a sua amarga tristeza, mas não consegue.
Despede-se de nós: confuso e apressado a tentar um sorriso fingido,
Mas não consegue: duas lágrimas rolam-lhe pelas faces.
E então ele volta-nos as costas, ...
Apressa-se um pouco até desaparecer na curva da nossa rua
E desaparece, ...
Meu Deus se o meu coração está negro; como estará o dele?
O do meu pai que vai a chorar por nós, por mim.
Vai a chorar! ...
Porque foi ele? Porque quis ele ir?
E mais! ... Por o que vai passar?
Vai-se sentir um triste, um desconhecido, no meio de tantos desconhecidos
Vai sentir muitas saudades,
Há-de tremer de frio, quase sem roupa que vai,
Vai, talvez até, quem sabe, passar fome.
E se conseguir um bom emprego?
Oh! O dinheiro não vai compensar a ausência!
Vai ser um inadaptado, um infeliz, um desgraçado, ...
Até voltar para nós!*

Enquanto o meu pai esteve ausente, foi terrível para mim aguentar as saudades. Por um lado sabia que ele estava vivo, mas por outro sabia que a França era muito longe.

A EMIGRAÇÃO DO MEU PAI ATRAVESSADA PELO TREMOR DE TERRA E A IDA DO HOMEM À LUA

Alguns dias marcaram-me este episódio da emigração do meu pai:

No dia em que ele partiu, no recreio do Ciclo eu corri tanto, tanto que caí e fiz um buraco no joelho que ainda hoje se nota. No dia em que regressou, quando chegou à estação, deram-lhe a notícia que a minha irmã tinha morrido. Felizmente, isto não tinha acontecido, no entanto ela estava muito mal.

Durante a ausência do meu pai, não foi fácil para a minha mãe, fazer simultaneamente o papel de mãe e pai para os três filhos. Apesar, de sermos crianças bem comportadas, muito ligadas às casas das avós, tanto a minha mãe, como eu e os meus irmãos, vivíamos com o coração apertado de saudades.

Senti uma noite a incapacidade da minha mãe se assumir como “chefe de família”: foi em 28 de Fevereiro de 1969, quando a terra tremeu, afectando todo o Portugal e os países próximos como o Norte de África e a Espanha.

Eram 3 horas e 45 minutos quando a terra começou a tremer vagarosamente, seguindo-se violentamente dois estremeções.

Eu estava a dormir com a minha irmã num quarto, noutro estava a minha mãe com o meu irmão ainda bebé. A minha mãe, apareceu no nosso quarto apressada e apavorada com o meu irmão ao colo. Ficamos muito assustadas, olhando-nos umas às outras até que reparamos que a parede do meu quarto tinha rachado de cima abaixo. Como o abalo não parava e a casa continuava a tremer, começamos a rezar. A tremer de medo, fomos a pé para casa dos meus avós

paternos que moravam próximo. Os vizinhos estavam em pânico também na rua, vestidos com roupas de dormir.

Entretanto, o tremor de terra tinha, felizmente, deixado de se sentir.

Ficámos na rua junto à casa dos meus avós, com estes e a minha madrinha até nos acalmarmos.

Pensávamos que estar na rua seria menos perigoso, e por isso, permanecemos nesta durante bastante tempo. Com os ouvidos sempre atentos, olhava permanentemente para o céu como se esperássemos que dele caísse alguma coisa assustadora. Curiosamente, olhava menos vezes para o chão, mas sentia que ele poderia abrir a qualquer momento.

De manhã, ninguém sabia se podia ir à escola e aos empregos. Ouvimos então as notícias na rádio que permitiam que as pessoas retomassem as suas actividades diárias. Eu fui à escola, mas amedrontada. Nesta ouvi dizer que se ia repetir o tremor de terra, não se falava doutra coisa, o que me deixava muito ansiosa e perturbada. Só fui acalmando, à medida que as horas iam passando e nada de grave acontecia. Estava sempre à espera de regressar a casa para me sentir mais aconchegada junto da família. A sensação de pânico e de medo quer de noite quer de dia só passou com a continuação do tempo e uma vez que não se repetiu outro tremor de terra como aquele tão assustador.

Também, na minha passagem pelo Ciclo Preparatório, outro acontecimento que despertou muito a minha atenção foi a ida do Homem à Lua. Sobre este evento escrevi textos imaginários que são testemunho do meu pensamento de menina com doze anos de idade:

*Na Lua
Eu imaginei que gostaria de ir à Lua.
Pois um dia, num abrir e fechar de olhos, lá cheguei.
Fui num grande foguetão, com os meus pais e irmãos. Vi montes, vales,
planícies, rios, etc..
Estive na Lua uma semana. Enquanto lá estive, passei e admirei tudo de
maravilhoso quanto lá existia.
Quando já não tinha mantimentos, vim para a Terra.
Eu gostava de estar mais tempo na Lua.*

(1969)

Dois anos após, foi efectuada a primeira viagem de seres humanos à lua. Acompanhei, com ansiedade, esta odisséia através da televisão, num café onde as pessoas comentavam cada uma a seu modo o acontecimento.

Continuei a ver e ouvir as notícias na televisão até que finalmente, os astronautas tinham conseguido aterrar. Pareciam-me bonecos flutuantes ao sabor das condições climáticas. O repórter televisivo dizia que a temperatura à sombra na Lua era de mais de 150° negativos e que, por isso o Homem não poderia lá sobreviver muito tempo e, isto, causava-me indignação.

Ouvia no café as pessoas comentarem: “Tanta gente a passar fome na Terra e gasta-se tanto dinheiro a ir à Lua, sabendo-se que não é possível lá viver”. No entanto, apesar destas opiniões, eu achei belo e aventureiro o espectáculo a que assisti. Ficou-me sempre na memória as imagens dos astronautas Shepard e Mitchell a colherem amostras da Lua e irem entregá-las ao Roosa que se encontrava no módulo lunar “Antares”.

Após cinco dias de estadia na Lua estes astronautas, proporcionaram-me outro espectáculo maravilhoso que foi a viagem de regresso a Terra.

A cápsula amarou no Oceano Pacífico e os três homens que ficaram para a História foram recolhidos e transportados para Terra pelo porta aviões "New Orleans". Foram para mim imagens inesquecíveis, sobretudo a honrosa recepção que cá em terra os seus companheiros prestaram aos famosos astronautas.

*O Céu
O céu azul do sol
O céu cinzento das chuvas
O céu branco sem nuvens
O céu da noite das estrelas
O céu terra do rei Sol
O céu terra da rainha Lua
O céu transforma isto tudo num véu*

(1968)

A quando da emigração do meu pai, do tremor de terra e da ida do homem à lua, aconteceu- me uma coisa curiosa. Deixei de ter apenas o prazer de escrever em prosa e comecei também a gozar com a escrita de textos em verso ou em forma de poemas. É talvez este que revela esta transição da prosa à tentativa do poema.

*Eu no Princípio de Poetisa
Gostava tanto de saber o que é o amor!
Mas a quem o hei- de perguntar?
Tenho tanta vergonha!
Oh! Não faz mal!
Posso escrever eu própria a minha ideia do amor
Ora bem:
O Amor são duas pessoas de sexos diferentes que gostam uma da outra.
O Amor é o sol e a lua a jogar ao escondido com a terra
O Amor são dois conhecimentos estranhos
O Amor são duas flores que brilham quando o sol nasce.
Meu Deus esgotou-se a minha inteligência!
Não sei mais o que é o amor
Ah! Já sei:
Se não existissem amores não haveria mundo.
O amor são duas graças que sorriem uma para a outra.*

*Ora bem, e que mais?
Ah!
O amor é o Verão a empurrar a Primavera devagarinho
O amor é uma paixão por uma pessoa
Um, dois... oito. Pronto já chega.
O amor já está completo.*

(1968)

Nesta tentativa de fazer o primeiro poema é precisamente a primeira vez que começo a falar de amor. Começo a sentir o amor porque parava para ouvir o meu próprio coração:

*O Coração
O coração quando bate
É o nosso sinal de vida
Ele só nos diz baixinho:
Toque- toque- baque- baque.*

(1968)

Referia- me a mim própria e a alguém do sexo masculino que eu desconhecia, mas que um dia amaria e me permitiria casar:

*(...) e...
I
Ó que lindo par
fazem (...) e...
e continuam a fazer
desde o saber até conhecer
II
Se não fosse assim
Não saberia amar
E depois
Não me poderia casar*

(14-07-70)

Num caderninho onde fazia os meus poemas encontrei um mini- dicionário com palavras que me facilitava a escrita em verso. Esta tarefa era para mim um

entretém que me exigia ler, pesquisar, reflectir e escolher palavras de acordo com a minha sensibilidade de menina:

couraça= vidraça
dela=janela, amarela
encarnada= dourada
leveza = tristeza
mar = cantar
canção=coração
buraquinho=ratinho
cão = comichão
rouxinol = sol
derrepente= serpente
fugiu = piu
José = canché
Bonita = pequenita
Boneca=rebeca
falado= encarnado
relvinha = cabrinha
cantar = brincar
tesouro = louro
menino = pequenino
virando = cantando
remando, etc.
veadinho = lourinho
ligeiro = primeiro
fardado = arreado
picadeiro = cavaleiro
primavera = dera
ninhos = passarinhos = moinhos
brilhar=espreitar

lareira = matreira
ler=aquecer =escrever
quarto = parto
dia = alegria

flor = odor
malmequer =esquecer
cravos = bravos
abrir = sorrir
verão = não
óó = avó
remar = mar
céu = véu
poeta = valeta
tio = rio
ver =correr
estação = botão
flores = cores
brilhar = regar
ardor = calor
lia = dia
moral = Portugal
igual, etc.
dia = via
maroto= gafanhoto
raminho= espertinho
saltão=chão= trambolhão

NO MEU QUARTO, ESCRIVIA SECRETAMENTE E POR CONTA PRÓPRIA

Como as aulas de Português no Ciclo não esgotavam a minha necessidade de escrever, eu inventei outro escape para de uma forma secreta me deliciar a pensar, a reflectir e comunicar com os meus papéis. E então eu própria construí os meus cadernos de linhas que posso considerar “diários” dando-lhes um ar de livro

onde colecionava os meus poemas, as minhas prosas e sobretudo as minhas fantasias de menina de onze, doze e treze anos.

Fiz poemas intitulados: “o meu nome”, “os brinquedos”, “as uvas”, “o amor”, “gato felpudo”, “mundo”, “o meu lindo mar...”, etc. No mesmo caderninho, duplamente forrado a papeis de fantasia, escrevi pequenos textos: “Nasci duma flor”, “Que me importa aquela colcha de chita se para mim parece um campo de flores”, “a triste sorte da minha flor”, etc.

Nos meus escritos por conta própria, projecto-me no futuro e escrevo no caderninho dos meus 11, 12 e 13 anos:

Quando Eu For Grande

Quando eu for grande, gostava de ser casada e ter uma filha chamada Ana Paula. Eu não gostava de ter um menino mas sim uma menina para lhe pentear todos os dias os seus cabelos encaracolados e ruços e para a vestir com vestidos, saias, capas, etc. Mas eu ainda gostava de ser solteira para ser cantora, escritora, ou pintora.(...)

Passado algum tempo, escrevi dando saída ao meu dilema “casada ou solteira?” e, então invento o casamento com um inglês ou francês que aparecia nos meus sonhos.

Se Eu Fosse Artista

Um dia terei um desejo, o desejo de ser pintora. Não só pintora mas também escultora. Se eu fosse pintora imaginava quadros e pintava-os alguns com gravuras figurativas mas mais com pinturas abstractas como Pablo Picasso e Maria Helena Vieira da Silva.(...)

Gostava de um dia casar com um inglês ou francês que apreciasse um destes tipos de arte. Queria viver fora de Portugal num castelo decorado com muitos trabalhos meus de escultora e pintora.

Seria bela e feliz toda esta minha vida.

Reflectia sobre o que era para mim ser menina:

Sou Menina

Ai! Todos os dias sem saber o que fazer em casa, com as bonecas para um canto, as caminhas para outro. Ainda se tivesse escola distraía-me. Mas não! Não sei o que me apetece!

Fazer casinhas para as bonecas não, fazer-lhes roupinhas não, ler a Gata Borralheira também não, passear pelo jardim também não, ...

Ainda se as bonecas fossem verdadeiras, os brinquedinhos a sério, ou não tivesse lido a história da Gata Borralheira ou estivesse sol para ir dar uma volta pelo jardim... Mas não! Já tenho as minhas brincadeiras tão batidas que nem sei o que fazer. (...)

Corria pelo jardim atrás de uma bonita borboleta, com o chapéu na cabeça e a pensar como seria bom ser rapaz...

Como menina sentia que era uma chatice a vida, havia repreensões, brinquedos que me faziam adivinhar as tarefas duma futura mulher doméstica – brincar às casinhas, panos de uma mãe costureira – logo de seguida questionava-me:

E Porque Não Ser Rapazinho?

Seria uma maravilha! Não teria o orgulho de ter um belo cabelo lourinho aos caracóis, não vestiria saíngas e blusas... Mas que importava? Usaria calcinhas ou calções, camisas ou camisolas, ...

Não brincaria com bonecas, nem com as suas caminhas... Mas que importava? Jogaria à bola e ao pião. Trepava pelos muros à procura de ninhos, correria com um arco ou uma ganchorra pelo campo fora, brincaria com carrinhos e faria uma pista, entreter-me-ia com soldadinhos de brincar e um dia seria soldado!...

Sentia que os rapazes tinham formas de vestir que davam mais aventura e liberdade para trepar às árvores e correr. Recorde-se que nesta época que frequentava o Ciclo Preparatório, as meninas não vestiam calças. E os brinquedos eram também mais movimentados.

A ideia inculcada pelo Salazarismo do amor à Pátria, aprendido na 4ª classe, e ouvida na rádio continuava presente na minha cabeça, a ponto de eu me tornar soldado se fosse do sexo masculino.

Com os meus treze anos quando escrevo “Sonho” tenho já a noção que terei de trabalhar cedo e que tenho de conciliar e dar saída às minhas vocações de jornalista, escritora, repórter. Como filha mais velha, sinto a pressão de concluir os estudos rapidamente para ganhar dinheiro para os meus pais. Na realidade, o que está em jogo não é ganhar para eles, mas para o agregado familiar que já é composto por cinco pessoas: pai, mãe, eu, irmã e irmão. Este quando nasce eu já tenho dez anos:

A MINHA EXPERIÊNCIA NO MINI-JORNALISMO

Tive a oportunidade de frequentar o G.A.V. (Grupo Atlético Vareiro), primeiro como sócia assistente, mais tarde como colaboradora e directora auxiliar.

O G.A.V. era uma agremiação cultural, desportiva e de beneficência que tinha sido fundada em 1958.

Foi quando frequentava o Ciclo que tive a oportunidade de conhecer as actividades que nessa época o G.A.V. dinamizava e nas quais eu era uma activista, sobretudo na sub-secção de cinema infantil. Existiam ainda a sub-secção de Ginástica e de Beneficência/Promoção escolar das quais nunca usufruí quaisquer benefícios.

Assim, normalmente aos sábados e alguns domingos de manhã eu lá ia para a antiga Praça das Galinhas, para um edifício pertencente à família Arala Chaves para desfrutar de convívio, animação, divertimento e enriquecimento pessoal.

Fascinava-me ver filmes num salão amplo com centenas de crianças, rapazes e raparigas, encostadas umas às outras e sentadas num chão de madeira, o mesmo que se destinava à ginástica, durante a semana. Éramos tão barulhentas, só nos calávamos quando começava a passar o filme. Por trás de nós, havia uma cabina de madeira onde estava colocada a máquina de projecção de filmes. Às vezes, nós crianças, apinhadas umas contra as outras, até empurrávamos a dita cabina, e o senhor que estava a passar o filme, atrapalhado, dizia-nos: “olhem que avariam a máquina, estejam quietos”. Mas nós só o fazíamos quando ficávamos absorvidos pelo movimento daquelas figuras, que falavam e construíam uma história.

Para mim, o cinema era uma fita a correr e quanto mais ela corria mais eu ficava de olhos e ouvidos arregalados para não perder nada, porque a seguir eu sabia que tinha uma tarefa a cumprir que era escrever para o Jornal Flores do GAV.

Escrevia sobre os filmes que via emprestados por algumas embaixadas estrangeiras, fazia entrevistas, reportagens, desenhos, figuras em barro, cantava, dançava, jogava o “mata”, e o que me solicitavam o P. S. e A. A., os senhores que eram os dinamizadores das actividades do GAV e que ficaram na minha memória e no meu coração por tanto e tão bem terem contribuído para eu hoje ter saudades dos bons tempos que passámos juntos. Graças às actividades que eles promoviam,

enriqueci-me culturalmente e tenho a possibilidade de ter vários escritos jornalísticos.

Foi através do G.A.V. que conheci Alves Costa que me publicou no Jornal “O Comércio do Porto” o seguinte poema:

“O Sol”

*És sol luminoso
Porque dás a luz
És sol aquecedor
Porque dás o calor
És sol criador
Porque dás o fruto e a flor
(...)
(12 anos)*

Alves Costa enviou-me uma linda estampa de Nossa Senhora do Amparo do século XVIII e um livro que eu li muitas vezes e que julgo que se chamava “Contos de Amadis”. Fiquei-lhe tão grata que, passados anos, quando eu já estava empregada, o fui visitar ao seu local de trabalho, a Alfândega do Porto. Evidentemente que ele não me reconheceu, só soube quem eu era quando lhe falei dos meus escritos e lhe disse que eu era aquela que sempre teve a ideia de um dia vir a ser jornalista ou escritora.

Conheci, pela participação nas actividades do G.A.V., José Gomes Bandeira, do Semanário “Voz Portucalense”, que me publicou:

“Da Nossa Cabeça...”

*Elas o dizem no seu jornal. Por exemplo esta entrevista, feita pela pequena Teresa Gama ao conjunto “Os Lusitanos do GAV” e publicada no nº 5:
“Gostais mais de cantar em conjunto ou sòzinhos?”*

υ Ala – Em conjunto

υ Teques – Não concordo. Em conjunto ninguém se entende. Se fosse só um a cantar e os outros a fazer coro ficava tudo mais certinho.

Qual é a canção que mais gostais?

υ Abelhão – “Ó minha Rosinha”.

υ Manuel – Não concordo. Essa é muito conhecida e é melhor tirarmos uma da nossa cabeça.

Quais são os elementos do vosso conjunto?

υ Ferreira – Eu, Ala, Teques, Manuel, Abelhão, António e Dias.

υ Dias – Eu toco ferrinhos, o Manuel pandeiro, o Ala tambor, o Teques viola, o Abelhão castanholas, etc.

υ Sou de opinião que precisam de ensaiar mais; continuem a cantar e a ensaiar porque de hoje para o futuro podem vir a ser músicos” – concluía a pequena jornalista muito a sério.

Foi por iniciativa do G.A.V. que vim ao Aeroporto de Pedras Rubras ver voar os aviões, como de um sonho se tratasse.

O G.A.V. proporcionou-me uma vinda ao T.E.P. (Teatro Experimental do Porto) para ver, pela primeira vez, teatro. Apreciei com todo o pormenor a representação de pequenas partes de peças de teatro de Gil Vicente e a peça integral do Auto da Alma do mesmo autor. Não posso esquecer a emoção que senti ao ver os personagens da Alma, do Anjo, dos dois demónios, a desempenhar tão maravilhosamente os seus papéis. Foi neste dia que tomei contacto com o teatro ao vivo e ficou-me a paixão eterna por esta arte.

Como não podia deixar de ser, quis a seguir ao espectáculo a que assisti, cumprir a minha função de mini-jornalista:

Entrevista ao Snr. Lopes Valente

Fiz no Porto a seguinte entrevista ao Snr Lopes Valente, ou seja um empregado do Teatro Experimental do Porto, que nesta altura estava um pouco preocupado com os espectadores que entravam.

P – Pode-me dizer o seu nome?

R – Lopes Valente.

P – É natural de cá?
R – Não. Sou de Vila Nova de Gaia.
P – Há quantos anos é cá empregado?
R – Há 12 anos.
P – Está satisfeito com o seu emprego ou pensa mudar?
R – Sim estou satisfeito. Não penso mudar, pois já com 70 anos continuo a pedir ao patrão para ficar aqui até não poder trabalhar.
P – Algum dia teve alguma discussão com os assistentes?
R – Não tive nunca, nem quero ter.
P – Desde sempre nunca teve sobra de bilhetes?
R – Sim várias vezes principalmente quando está a chover.
P – Vende mais quando o espectáculo é para adultos ou quando é para crianças?
R – Os espectáculos costumam ser, quase sempre são para maiores de 17 anos é raro serem para 12 anos. Por isso vende-se mais quando é para adultos.
P – Qual o espectáculo a que assistiu e que mais gostou?
R – Ora bem? ... Volpone. Pois acho que tinha interesse para mim.
P – A casa costuma encher-se à semana ou ao Domingo?
R – Quase sempre.
P – Ocupa-se só neste trabalho ou tem outro?
R – Sim só neste.
Agradei e pedi desculpa por alguma coisa

(...)

Com a criação no GAV, em 1970, das sub-secções especializadas em Jornalismo, Artes Plásticas, Teatro de Fantoques, Iniciação Musical, Crítica de Cinema e Comissão Psico-Pedagógica de apoio à secção, eu fiquei a pertencer e a dinamizar a de Jornalismo, que era sem dúvida aquela que mais me motivava a participar, o que não quer dizer que não frequentasse as outras sub-secções, mas neste caso com menos empenho e dedicação.

No dia 9 de Maio de 1972 escrevi para José Gomes Bandeira da Redacção de “O Comércio do Porto” e enviei-lhe um guião de entrevista para ele me dar resposta por escrito:

1ª Qual a acção da imprensa?

J.B.- A Imprensa (o livro, a revista, o jornal - se for livre e assente na verdade ou no esclarecimento da verdade) é um dos maiores e mais eficazes meios

de comunicação e informação. Por isso a sua função principal será a de transmitir ideias, de informar, de alargar e aprofundar o nosso conhecimento do mundo e dos homens, de contribuir para a formação intelectual, moral e social do leitor.

2ª Hoje qual a razão do embaratecimento do livro, em relação aos tempos antigos?

J.B.- Estás enganada. Os livros não são hoje mais baratos do que antigamente se bem que se editem mais livros a preços acessíveis.

3ª Qual a razão da expansão do movimento editorial no mundo?

J.B.- Quanto mais se alarga a instrução – que deixou de ser privilégio de uma classe – maior é o interesse pela leitura através da qual se alarga o nosso conhecimento dos problemas das relações humanas (psicológicos, sociais, políticos, religiosos, etc.) e se desenvolve a inteligência e a imaginação.

(...)

9ª É difícil para mim, a publicação de um livro? Quais as medidas que devo tomar?

J.B.- Encontrar um editor que se interesse por publicar aquilo que porventura escrevas e que julgue que o teu livro tem mérito suficiente para interessar as outras pessoas e que portanto, o comprem. A não ser que consigas dinheiro para pagar a uma tipografia para fazeres a edição à tua conta e risco... que não é pouco.

10ª Depois disto, o que é para si o livro?

J.B.- Um amigo (ou mestre) a quem se pode recorrer a qualquer instante e em qualquer circunstância. Uma fonte de conhecimentos e de cultura. O caminho para nos conhecermos melhor uns aos outros. Um prazer de espírito.

“Junto a tua carta para te recordares das perguntas. Desculpa só escrever hoje mas estive em Lisboa e só agora li a tua carta. Mando-te um livrinho de uma grande escritora Sueca.

É um pequenino presente que te envio com muita amizade.

José Gomes Bandeira.”

Respondeu-me assim, às minhas perguntas quando eu tinha catorze anos.

Incluídas nestas actividades do G.A.V. eu também me dedicava a escrever reportagens sobre acontecimentos ligados a esta colectividade.

Recordo-me que me incumbiram de ir ao Ciclo Preparatório, solicitar ao Senhor Ministro Veiga Simão, quando este foi inaugurar o Ciclo, para vir ver os trabalhos expostos de todas as crianças que frequentavam o G.A.V.: o Senhor Pompílio Souto prometeu-me a mim e à minha amiga Helena que se conseguíssemos trazer o Ministro ao G.A.V., nos daria um lanche. Apesar de ele

não acreditar que seríamos capaz de o convencer a aceder ao nosso convite, nós conseguimos e como as crianças nunca se esquecem do que lhes prometem, eu tenho a certeza que nunca o amigo Pompílio me deu o lanche, mas eu já lhe perdoei.

Foi muito fácil abordar o Senhor Ministro. Fomos, a pé, do G.A.V. ao Ciclo e, a certa altura, aproximamo- nos dele e com a simplicidade de crianças resolvemos falar- lhe. Explicámos- lhe o que era o G.A.V. e dissemos- lhe que neste tínhamos muitos trabalhos e muita gente à sua espera. Ele foi simpático, no fim da visita ao Ciclo, mandou- nos entrar para o banco de trás do carro que o iria conduzir. Era um “Mercedes” preto com cortininhas brancas franzidas no vidro traseiro. Eu e a Lena nem queríamos acreditar: “Nós, as duas dentro do carro do Ministro Veiga Simão?” Mas era verdade. Quando o carro começou a andar, vimos um repórter da televisão a filmá- lo. E nós dentro do carro, todas orgulhosas, olhávamos a sorrir uma para a outra. No dia seguinte vimo- nos na televisão e ficámos radiantes dizendo aos nossos familiares: “Somos nós que vamos ali dentro do carro do Senhor Ministro”. Parecia mentira. Mas não. Tinha acontecido.

O que é certo é que o Senhor Ministro foi efectivamente ao G.A.V. ver os nossos trabalhos. Foi- lhe explicado o que era a colectividade e quais as actividades que ali eram desenvolvidas e claro está, foi- lhe solicitada ajuda financeira para continuarem a dinamizar-se as secções do G.A.V.

A este propósito escrevi:

Reportagem

A vinda do Senhor Ministro ao G.A.V.

No gabinete do G.A.V. estavam todos esperando por o Sr. Ministro de Educação Nacional e os seus restantes auxiliares.

Esperavam mas duma maneira diferente de quando esperavam por nós para as reuniões todos a rirem-se sem contarem que o Sr.º Ministro fosse ao G.A.V.. Mas ele como acedeu ao meu pedido foi.

Foi para ver uma inauguração de trabalhos feitos por nós sendo eles mais de três mil. Estou certa que gostou imenso dos trabalhos embora alguns muito pobres que fossem devido:

1º à falta de trabalho de orientadores, 2º à falta de materiais precisos, 3º à falta de tempo dos primeiros criadores do G.A.V.

Esperamos que o Srº. Ministro ponha uma grande mão ao G.A.V.

Obrigada

Também fiz outra reportagem aquando do 14º aniversário do G.A.V. e enviei-a ao meu amigo Sr. Alves Costa tendo este por sua vez também me enviado uma carta. Ele foi uma pessoa excepcional que me incentivou a escrever e marcou muito o gosto de eu praticar o mini-jornalismo. Apesar de Ovar, na época, só ter um jornal "Notícias de Ovar", para o qual um meu tio-avô, outrora, escreveu, eu achava que um dia também haveria de escrever para aquele ou outro jornal.

Reportagem

O dia estava bonito parecia que Ovar estava em festa e, não era mentira. O G.A.V. fazia 14 anos.

Perto de cem crianças correram para a sua casa conhecida e divertida: o G.A.V.. Esperaram um pouco até, que entraram, precipitados para verem a inauguração dos seus desenhos e outros trabalhos. "Oh!... Oh!... Ina pá tanta coisa. Ai que lindo este desenho! É do João Ivangelista! É pá o Maximiano não tem nenhum desenho. Pois não pá. É uma vergonha!" Era um nunca acabar de barulho.

(...)

Não se ouvia dizer nada deles senão: "Muito bem, sim senhor. Prometo para a próxima vez vos ajudar a dividir o G.A.V. em classes e pôr dentro delas os respectivos alunos.

Acabou o debate e eles ficaram um pouco a contactar com alguns colaboradores do G.A.V..

Prometi fazer com muito gosto o pouco que sei. Assim como faço trabalhos pequenos não digo que não faça grandes! Falta-me é tempo. Peço por favor que me mande jornais daí dos atrasados e dos futuros, pois eu estimá-los-ei. Obrigado. Aqui vão os trabalhos prometidos.

Esta reportagem foi enviada ao Senhor Henrique Alves Costa que me respondeu, amavelmente, em Julho de 1970 cuja carta ainda hoje conservo.

Também através do G.A.V. tive oportunidade de ver o filme “O Garoto de Charlot (The Kid)” realizado por Charlie Chaplin em U.S.A., 1921 que se exibiu no Teatro Avenida em Aveiro e depois fui também visitar, na mesma cidade, a colectividade dos Galitos. Desta já não me recordo de pormenores, mas quanto ao filme ainda hoje guardo a brochura que descreve notas sobre o autor e o filme. Deve ter sido a primeira vez que vi um filme em Cine-Teatro, depois de ter visto nas freiras do patronato de Santa Teresinha no Furadouro e no G.A.V.. Adorei a sensação de estar numa grande sala de cinema e da grande dimensão do ecrán. E depois um filme de Charlot, cheio de movimento com personagens imbuídos de sentimentos contraditórios, foi, sem dúvida para mim um espectáculo delirante e inesquecível.

Em Junho de 1970, a Escola D. Miguel de Almeida de Abrantes veio com um grupo de actores apresentar ao G.A.V. teatro de sombras e teatro de fantoches. Fiquei com o gostinho pelo Teatro e, por isso, escrevi a minha primeira mini- peça de Teatro. Ainda no mesmo ano, quis escrever outra pequena peça de teatro, mas desta vez uma peça com três actos. Como não sabia estruturar um ' peça de teatro, primeiro descrevi as cenas dos três actos e só depois redigi os diálogos desses mesmos actos.

Tive também a oportunidade de assistir a um concerto da orquestra de Câmara da Fundação Calouste Gulbenkian, dirigida por Charles Ketchan,

executando obras de Haendel (Música Aquática), Bela Bartok (Divertimento) e Beethoven (Sinfonia nº 1 em Dó Maior).

Integradas nas actividades do G.A.V., o Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra (T.E.U.C.) veio apresentar à colectividade várias peças sendo a que mais me agradou “O Rei Ardeu”. Eu juntamente com a minha amiga Helena entrevistei Alfredina Lopes, conforme se pode ler no jornal nº7 Flores do G.A.V. de 22 de Maio de 1971:

Mas o escrito que eu guardo com mais carinho e saudade é o que se refere ao poeta Ary dos Santos:

Estava uma noite serena quando no G.A.V. se aguardava a chegada do José Carlos Ary dos Santos – um grande poeta português. O G.A.V. já se encontrava em revolução quando, às tantas, surgiu em figura bem proporcionada e simples. Era simpática para todos pois a todos passava autógrafos. Tinha cara de riso. (...). Fazia-se acompanhar por várias pessoas, entre elas o nosso amigo Manuel Freire.(...). Ambos foram convidados para instruir um pouco o povo vareiro. A palestra começou com Ary dos Santos. Não havia dúvida que, a maior parte dos assistentes estavam pasmados com o nosso poeta português:

Ary principiou por dizer uma poesia sua intitulada “A pesca”. Fiquei bastante surpreendida com ele, primeiro por a letra da poesia e segundo da maneira de Ary dos Santos a dizer. Seguiram-se mais recitações de poesias intercaladas com canções interpretadas por Manuel Freire sendo a primeira “Partida do Emigrante”; uma canção que fez comover toda a gente.

(...).

No fim da sessão os assistentes questionavam perguntas poéticas às quais Ary dos Santos respondia da melhor maneira.

(...)

Vou começar pela entrevista ao Ary dos Santos:

(...).

- *Dedica-se só à poesia ou tem outra ocupação?*
- *Infelizmente não. Fazer versos não dá para mandar cantar um cego.*
- *Porque é que na letra “Menina” há uma parte que diz: “Menina de andar de linho com o ribeiro à cintura”? – É que eu não percebo isto: uma menina de andar de linho julgo que é leve e como um ribeiro à cintura é uma coisa pesada, então como é que uma pessoa leve pode com uma coisa pesada?*
- *É que o linho ondula devagarinho como os passos de uma menina, cujo andar tem na cintura, a leveza saltitante de um ribeirinho transparente.*

- *Quando está a fazer as suas poesias está com o pensamento em que ela seja uma bela obra?*
- *Nenhum artista pensa o contrário...*
(...)

Lembro-me também que fui assistir a este recital apenas com a minha mãe, uma vez que o meu pai estava emigrado em França e ela foi uma das pessoas que chorou quando o Manuel Freire a “Partida do Emigrante”. Relativamente à entrevista que fiz a este cantor apenas coleciono o guião de entrevista que lhe fiz.

Guardo ainda religiosamente no meu caderninho: Jornalismo/Poesias e Contos Infantis dois autógrafos que me dedicaram:

*“Para a (...): menina de andar de linho com um ribeiro à cintura
Um beijo
Ary Santos”*

*“Para a (...) com a amizade e os votos de que aquilo que fizer agora (um mini-jornalismo) possa crescer contigo pela vida fora.
Manuel Freire”*

COLÉGIO OU ESCOLA INDUSTRIAL?

Terminado o Ciclo, eu iria continuar os meus estudos, tal como eu e os meus pais pretendiam.

A opção pelo Colégio (Ensino Liceal) ou pela Escola (Curso Industrial ou Comercial), naquela época, não foi minha devido aos condicionalismos económicos da minha família e à idade que eu tinha.

Em termos gerais, aquilo que se dizia era, grosso modo, o seguinte: Quem quisesse um dia seguir para a Universidade deverá frequentar o Colégio e quem

quiser fazer um curso mais rápido (de três anos) para se empregar vai para a Escola Industrial.

Os meus pais entenderam que não teriam possibilidades financeiras de um dia mais tarde eu poder ingressar numa Faculdade, porque já tinham três filhos e eu como mais velha dos irmãos talvez pudesse vir a contribuir para o orçamento familiar, no fim do curso, com o ordenado do meu primeiro emprego.

Juntamente, com uma grande parte de rapazes e raparigas meus colegas do Ciclo, lá vamos nós para a Escola Industrial de Ovar.

Enquanto, que nós as raparigas da Escola tínhamos de usar batas brancas, as alunas do Colégio usavam batas pretas. Sentia, por isso, que a cor preta distinguia e condizia com aquilo que eu tinha ouvido dizer: “Quem fizer o Colégio irá um dia para a Universidade.”

Com muita pena minha não tinha tido a sorte das meninas de bata preta, como eu lhes chamava. E, apesar de algumas destas meninas terem sido minhas amigas e colegas de carteira, a partir da sua entrada no Colégio, comecei a notar que a diferença entre nós ia aumentando. Algo confuso aconteceu e eu não percebi bem: seriam elas que se sentiam superiores ou eu que me sentia inferior a elas? E a separação fez-se e a distância instalou-se entre as alunas do Colégio e as alunas da Escola. Foi fácil eu notar que geralmente as filhas e filhos dos operários, agricultores ou pescadores ingressaram comigo na Escola; as filhas e filhos dos comerciantes, industrias ou profissões liberais foram para o Colégio.

Esta constatação, foi para mim um mal menor. Apesar de me ter magoado muito, admiti que cada pessoa nasce em determinada família, mais ou menos rica e,

não tendo opção de escolha, tem de se acomodar às circunstâncias de vida. Mas, o que mais me desiluiu na Escola foi a especificidade de algumas disciplinas que eu tive que enfrentar.

Nesta escola havia o Curso de Formação Feminina e o Curso Geral do Comércio. O primeiro era mais vocacionado exclusivamente para alunas e que tinham dotes considerados femininos: costurar, bordar... e poderiam vir um dia a ser professoras de trabalhos manuais, o segundo era destinado aqueles ou aquelas alunas que depois se empregariam em bancos, finanças, tribunal, conservatória do registo civil, escritórios empresariais, ...

Meu Deus! Ia “morrendo” com algumas disciplinas, nomeadamente, a maldita Contabilidade, a Dactilografia, a Estenografia, as Noções de Comércio, a Técnica de Vendas, a Mercadorias! As outras: o Português, o Francês, o Inglês, a História, a Matemática, a Físico- Química, o Desenho, a Educação Física... e a Economia Doméstica eu fazia- as sem problemas. Esta última era só dada às raparigas e como a professora era agradável eu conseguia fazer bons testes. Aprendi que a economia doméstica consiste administrar e conservar uma casa, de modo a que as despesa não excedam as receitas e se ,for possível, conseguir amealhar algum dinheiro. Decorava os seis preceitos básicos da economia doméstica: gastar menos do que se tem ou se ganha, pagar a pronto pagamento, não antecipar gastos sobre ganhos incertos, saber comprar,... a professora também dava noções sobre maneiras de arrumar louças, utensílios e produtos de limpeza; forma de se limpar vidros, soalhos encerados, nódoas de gordura, lavagem de rendas de seda, ... Ditava- nos receitas de bolos: Mimoso da Linda, Queque de

Laranja, Bolo de Chocolate, Ruço, de Pão Ralado, Borrachão, Mármore, Alemão,; de doces sortidos: Bolos de Areia, Scones; de doce de travessa: Creme de Chocolate, Doce Rápido; de Sopas: Sopas de Puré de Legumes, Caldo Verde, .l.

Pensando bem, também não era a minha disciplina preferida, até nem gostava de fazer bolos, preferia vê-los fazer e comê-los, mas como as aulas eram teórico práticas passava bem o tempo.

Como era muito brincalhona, fazia algumas disciplinas com o meu espírito divertido. Era o caso da Economia Doméstica: enfiava uma terrina de sopa na cabeça, ia ao frigorífico e pegava nas pernas de um frango e andava a correr com ele atrás das minhas colegas, ou então quando fizemos pudim moka, deitei um pouco dele na cadeira da Ana Bela e quando ela distraída se sentou esborrachou o pudim na bata branca. Eram brincadeiras que eu fazia quando a Dona Luisa, como lhe chamávamos, e não professora Luisa , se ausentava da sala, mas quando ela chegava via a turma a rir- se e como sabia que eu era da paródia desculpava- me tudo.

Falando do aproveitamento escolar que eu tive nestes três anos de Curso Geral do Comércio, por acaso, posso dar-me por satisfeita de nunca ter tido notas negativas às disciplinas. No entanto, eu tinha a certeza que não tinha vocação para este curso. Sobretudo a Contabilidade aprendida toda manualmente: Balanço, Balancete, Diário, Razão,... que tormento quando o Deve e o Haver não me davam resultados iguais! Endoidecia, à procura do erro e quantas vezes, sem auxílio de uma colega ou professora não o encontrava. E a Dactilografia onde eu me atrapalhava e enervava a escrever uma carta em x minutos? E a Estenografia

cujas letras eu não tinha jeito nenhum para as desenhar? Enfim fazia o que podia e como sabia.

MAS OS PASSEIOS ESCOLARES ERAM DIVERTIDOS

Todos os anos ansiava pelos passeios que a escola organizava. Começava por andar preocupada, com receios que o meu pai ou a minha mãe não me autorizasse a ir ao passeio, dando-me de desculpa que não tinham dinheiro para passeios. Acontecia sempre isto, mas depois de eu muito pedir e insistir davam-me o dinheiro para pagar o passeio com a devida antecedência e no dia do passeio davam-me quinhentos escudos para eu gastar na região que iria visitar. Quase sempre trazia uma lembrança adorno para a casa e comprava uma lambarice para mim e os meus irmãos.

No dia do passeio ia sempre vestida com umas calças novas que a minha mãe me confeccionava. Detestava saias ou vestidos porque tinha as pernas magras e tinha complexos de as mostrar. Por outro lado, com calças eu não tinha de me preocupar com posturas, de me sentar como uma “senhora”. De uma das vezes tinha-me acontecido logo de manhãzinha uma desgraça. Para além de rapar à gilette as pernas, deu-me também para o fazer nos braços pois tinha complexos dos pêlos destes e cortei-me num braço. As minhas colegas riram-se quando cheguei à escola e disseram: “És muito tola. Para que é que fizeste isso? Agora vais sempre rapar os braços, é?”

Como eu era levada da breca para a brincadeira, nunca estava sentada no meu lugar de passageira na camioneta. Andava sempre de pé a incentivar as colegas e os colegas a cantar e a desafiar para a paródia as pessoas mais inibidas.

Só ficava contente quando conseguia pôr toda a gente a participar cantando ou dançando na viagem.

<i>Realizado no</i>	<i>Ovar</i>
<i>Dia 13 – 3 – 70</i>	<i>16 – 3 – 70, 17, 18</i>
<i>etc.</i>	

O Meu Sonho na 5ª Feira

Sonhei, como iam os a Guimarães, que no castelo do mesmo nome encontrei D. Afonso Henriques deitado na sua cama com a espada na mão e que estive a conversar comigo a respeito da vida de antigamente. Ele tinha-se levantado como um sol vagaroso e mortalmente agora tornava-se a deitar da mesma maneira. Depois tornei a adormecer para acordar daqui a pouco pois as horas aproximavam-se. Acordei e ...

Os Preparativos para o Passeio

Na cozinha a minha mãe enquanto punha garrafas de limonada na cesta eu fui buscar o pão à padaria. Quando cheguei arranhou-me os pães, os bolos, etc., à espera que eu almoçasse para depois me pentear. Foi e ...

Na Escola

Quando cheguei à escola encontravam-se as minhas colegas todas alegres com as suas sacas de almoço, com vestidos novos assim como eu. Finalmente quando os professores faziam as chamadas para ver os alunos que faltavam chegaram as camionetas. Entramos e lá ...

A Animação nas Camionetas

Quando a camioneta ia em andamento começamos a cantar. Era uma verdadeira animação. Principiávamos a cantar uma canção e não acabávamos começando outra.

(1970)

Quando chegava à escola no dia do passeio, eu ia toda eufórica. Gritava de longe: “Ei pessoal cheguei, hoje vai ser um dia fora da mãe.” E começava a mostrar umas calças a estrear que a minha mãe me tinha feito. As minhas colegas diziam: “Essas calças não vão vir logo à noite direitas, podes crer.” Eu já sabia a

que elas estavam a referir-se. Tinham por hábito, dentro da camioneta, atirar-me para um banco e fazer-me cócegas até eu fazer xixi nas calças de tanto me rir. De facto, eu não suportava cócegas feitas por uma pessoa, mas por um grupo ainda era pior aguentar sem me desfazer a rir e molhar as calças.

Depois disto acontecer, todas e todos se riam de contentes, por terem atingido o seu objectivo. E eu, sendo a pior a pregar partidas, ficava aborrecida e dizia: “agora a solução é emprestarem-me um casaco de malha para eu atar à cintura até as calças secarem.”

Mas eu também era “levada do diabo”. Um dia, em vez de ir com umas calças, fui com uma saia comprida e por baixo levava um saiote com rendas. Fiz a vontade à minha mãe de levar saias, desde que fossem quase até aos pés, porque também davam para eu andar na brincadeira.

A meio da viagem, a euforia já era tal que no banco de trás da camioneta, já se tinha improvisado um conjunto de danças e cantares. O meu saiote andava enfiado no pescoço do Edmundo, as minhas socas eram castanholas, os rapazes disfarçavam-se de mulheres com maminhas feitas de panos e laranjas, enfim a farra tinha tanto mais sucesso quanto maior fosse a nossa criatividade

O Meu Passeio Escolar

Era Sábado e o sol já tinha descoberto. Estava assim um dia claro e parece que escolhido para o meu passeio escolar.

Rapazes a raparigas aguardavam o momento da partida. Chegou enfim!

As camionetas puseram-se em andamento e nós começamos a cantar de contentes. (...)

Entramos no Palácio da Bolsa. Um edificio enorme com paredes e tectos trabalhados. Muito bonitos.

O que muito me impressionou aqui foi uma sala árabe feita por arquitectos portugueses que demorou dezoito anos a construir. Era toda trabalhada a ouro puro. Tinha varandinhas todas recortadas onde naquele tempo se sentavam as Damas a assistirem aos bailes. Tinha também lindíssimos vitrais.

(...)

Depois seguimos viagem até à Penha. Era maravilhosa! Parecia um parque todo cheio de pedregulhos e com bastante vegetação e de onde em onde existiam escadinhas. Havia aqui a capela de S. Torcato.

Almoçamos na Penha. Foi uma borgia comigo e com as minhas colegas. Rimos mais do que comemos.

Eram duas horas quando partimos para Guimarães, o berço da Pátria. Visitamos o castelo de Guimarães situado num cimo e donde se via até uma enorme distância. Era formado por bastantes escadas.

Depois fomos até à Casa dos Duques de Bragança. Era lindíssima por dentro. Tinha várias salas, uma delas era de banquetes. Constituía-a uma enorme mesa e uma tapeçaria que representava a conquista de Ceuta. Havia também um quarto que tinha uma cama muito antiga e uma cómoda. Também antiguíssima.

Estas foram as peças da Casa do Duques de Bragança que mais me despertaram a atenção.

Seguimos para o Museu Regional de Guimarães mas como este se encontrava fechado, resolvemos todos ir andar de carrocel.

Não podia ser melhor. Gastamos dinheiro mas valeu a pena.

(...)

Passada meia hora passámos ao Porto. Vimos uma vista deslumbrante pois estava todo iluminado.

Viam-se luzinhas aqui, luzinhas acolá.

Que lindo que era!

Regressámos a Ovar muito contentes a cantar e satisfeitas pois já conhecíamos coisas que até aqui desconhecíamos.

(1971)

DECIDIDAMENTE ESTAVA NUM CURSO ERRADO, MAS PACIÊNCIA, TINHA QUE SER

Continuava a gostar das Línguas, sobretudo, da disciplina de Português e tinha uma ternura especial pelo professor desta disciplina: o Dr. José Macedo Fragateiro. Actualmente foi dado com dignidade e justiça, à Escola Secundária de Ovar o seu nome. Era um professor extraordinário a ensinar, um político antifascista, (soube mais tarde que tinha sido preso pela P.I.D.E.), um lutador, um

sonhador, um homem que vivia para a Escola sem horários de trabalho. Sentia que ele adorava dar aulas e era um apaixonado pela Literatura. Por mim tinha um carinho especial, notava-o quando ele me pedia nas festas da Escola para declamar, ao som de um piano tocado pelo Professor de História, o Soneto de Florbela Espanca: “Eu quero amar, amar perdidamente...”. No fim, ele com os olhos a arrasarem-lhe as lágrimas segredava-me: “Quando estavas no palco, parecias a minha filha...”

Também tanto o professor de Português como o director da Escola, o Escultor Manuel Carlos Pinto Cabral, apercebiam-se que eu gostava de escrever e, no recreio, chamavam-me: “Não queres responder a esta carta, seres madrinha de guerra?” Ria-me e aceitava o pedido de ser madrinha de um soldado desconhecido mas que estava no Ultramar a cumprir o Serviço Militar como o sendo o seu dever à Pátria. Escrevia-lhe uma ou duas vezes e depois perdia-lhe o paradeiro ou o destino porque deixava de obter resposta às minhas cartas.

Relativamente à disciplina de Português que era leccionada na Escola, eu ouvia dizer que ela tinha objectivos diferentes dos aprendidos no Colégio. Aqui, as exigências eram maiores, sobretudo, no que respeitava à Literatura.

O curso que frequentava estava gradualmente a afastar-se dos meus gostos e interesses pessoais. Aqueles que eu tinha desenvolvido com tanto amor e dedicação no Ciclo e no G.A.V. eu já sentia a minha vocação estar a ser desviada. Depois de concluído o Curso Geral do Comércio iria trabalhar ou iria continuar a estudar? Se eu pudesse escolher, não teria dúvidas que optaria pela segunda alternativa e se conseguisse convencer os meus pais a fazerem-me a vontade, eu

teria algumas saídas: Curso Complementar de Contabilidade e Administração (que me permitiria seguir a Faculdade de Economia ou de Direito), Curso de Magistério Primário ou Curso de Enfermagem. Estas eram as hipóteses que eu conhecia para dar continuidade aos meus estudos.

Sendo, na época, Ovar uma vila pequena, sem alternativas de outros estabelecimentos escolares que me permitiriam seguir o que quer fosse, para além do Curso Geral do Comércio, só me restaria ir estudar para Aveiro, Espinho ou Porto.

A SALVAGUARDA DA MINHA VIRGINDADE COMEÇOU NA CATEQUESE

Após a minha comunhão solene começava a sentir que uma nova etapa surgia na minha vida. Constantemente ouvia a minha mãe e avós dizer: “Teresa não faças isso, que parece mal”, “olha que já és uma senhora”, “olha que já fizeste a comunhão solene”, “toma cuidado como te sentas”, “vê as companhias com que andas”, “não brinques com rapazes”... Todos estes comentários, embora fossem chamadas de atenção, ou repreensões não exerceram em mim atitudes negativas. Desenvolveram o espírito de obediência, embora todas as minhas amigas me chamassem refilona durante as brincadeiras. De quando em quando numa brincadeira infantil era mal interpretada, ou por um incumprimento de um dever, ou por descuido próprio da idade. De imediato, recebia uma reprimenda de tal maneira forte que não sabia onde havia de me meter.

Se essa repreensão vinha do meu avô paterno, o chefe do “clã”, bastava o seu olhar reprovador, a sua voz forte e autoritária para eu e os meus irmãos

ficarmos apavorados e sentir a terra a fugir debaixo dos pés. Cheguei também a observar certos olhares rígidos que ele dirigia aos meus pais, considerando estes mais liberais na maneira como nos educavam. Raramente me eram infligidos, pelo meu avô, castigos corporais, mas uma simples palmada sua nas costas da minha mão representava para mim, criança, uma grande vergonha e uma dor profunda.

Para além dos deveres de obediência e respeito para com os meus familiares e superiores recebia inconscientemente preparação para outros conceitos “abrir os olhos” o que significava ter preparação e defesa na vida futura.

Este interesse implicava a salvaguarda da minha virgindade e começou na minha catequese quando um dos mandamento me ordenava “guardar castidade”, significado inacessível para mim nesta idade.

Por isso, davam-me a ler a vida dos pastorinhos de Fátima onde está escrito que Jacinta várias vezes repetia que “o pecado contra a pureza leva muitas almas ao inferno” e “não, ofendam mais a Nosso Senhor, que já está muito ofendido... vão aparecer modas mundanas que muito vão ofender a Nosso Senhor pela sua imodéstia. Rezem o terço todos os dias.”

A minha mãe foi a continuadora da catequista no desenvolvimento do meu sentimento de pureza. Preocupava-se muito comigo e no meu relacionamento com rapazes, dizendo-me para preferir e ter as amigas e companhias de escola ou de brincadeiras com raparigas, nunca se preocupando se a maldade podia existir no meu relacionamento com raparigas, uma vez que os rapazes é que eram o tabú.

OS RECEIOS DOS MEUS PAIS CRUZADOS COM A DESCOBERTA DOS MEUS NOVOS SENTIMENTOS

Tinha a certeza que não iria ser fácil convencer as “cabecinhas” dos meus pais a deixar-me sair de Ovar, para estudar, aos quinze anos.

Sabia de alguns “fantasmas” deles :

- A minha mãe tinha casado nova e não queria que o mesmo me acontecesse, daí ela pensar que eu ao sair de Ovar o dia todo e ter de viajar em comboios, perderia o controle relativamente às minhas companhias nomeadamente , os rapazes;
- Os meus pais sabiam que eu escrevia diários, fazia poemas e escondia-os deles e isso, deixava-os inquietos.

Problemas Difíceis

Será possível que agora nem a televisão ao Sábado posso ver?

Não, isto não pode ser!

Está bem que me castiguem, mas sem razão...

E hoje que dava “A mulher vestida de branco”!

A minha mãe diz que me cortará as bases. Mas quais bases?

Eu com catorze anos, não sei o que é um cinema visto no cine-teatro; não sei o que é um futebol visto em pessoa; não sei o que é um passeio, passeado a pé ou mesmo de carro; não sei o que é o mundo!

Está certo ter cuidado comigo, pois sou uma rapariga, e talvez um pouco aventureira, mas que cancelem...!

O que seria de mim se eu não tivesse escola?

Talvez desse em doida, metida em casa!

Pelo menos ao meio-dia no refeitório, me distraio, espalho as minhas tristezas, rindo.

Eu não me importo de não ir ver televisão à noite, ou sair ao café, como desejaria, não faz mal, não me importo, escrevo no meu diário, faço redacções que me animem, como esta, e passo os meus serões até às onze horas, meia-noite, só para não ficar atrás das minhas colegas, e dizer-lhes que me deitei hoje tarde.

Ainda agora a minha Mãe me disse:

- Morres se não te deitas tarde e não fazes o teu serão! Amanhã levanto-te cedo!

Eu que me importo do que me diz?

Choro e desabafo, escrevo e desabafo!

Não tenho medo do que me diz:

- Corto-te as bases!

Acho que sempre as tive cortadas e a minha vida não pode ser pior, excepto daqueles que passam fome...!

E penso:

Podes-me cortar as bases, a mocidade, mas os meus planos, o meu futuro, a minha carreira nunca ma cortarás!

Serei jornalista, se Deus quiser!

(1972)

Penso que os meus pais descobriram que eu desde muito nova era uma “pinga amores”. No G.A.V. tinha em espaço de duas horas de convívio, gostado de um rapaz que veio de Abrantes fazer Teatro de Fantoques; no Ciclo tinha gostado de outro cuja mãe era professora Primária e me dizia que eu, um dia, ainda iria ser sua nora; na praia do Furadouro, nas férias grandes, eu tinha gostado dum neto da Ti Lucinda sendo esta vendedora de hortaliças e flores. Mas a primeira paixão a sério a minha mãe descobriu-a. Foi bem mau ela ter sido sabedora dela, porque deduzo que ela pensou que eu era levianazinha, apenas com catorze anos de idade.

Mas aprendi uma coisa, valeu a pena a paixão porque então, é que eu tinha inspiração para escrever: em Março, Abril e Maio eu preenchi rapidamente mais um caderninho abundante em sonhos, fantasias e explosões de sentimentos, até aí, nunca experimentados. Nele pode ler-se, quanto ia longe a minha imaginação para escrever o que apresento, a seguir:

Entrevista a uma Escritora

Estava a lanchar no café, quando uma mocita loira e aluna de uma escola se aproximou:

Posso conversar um pouco sobre a sua carreira de escritora?

- Certamente – respondi – senta-te!

(...)

Sendo assim, como conseguiu ser escritora?

- Consegui-o, lutando com os meus enigmas corajosamente, ouvindo, ou antes, prestando pouca atenção aos conselhos que me davam, regulando-me por mim, olhando e encarando sempre a vida em frente.

Porque razão não tomava interesse, aos conselhos que os outros lhe davam?

- Primeiro, não tinha grande confiança nos outros, talvez por a vida me ser triste e eu não a compreendesse. Segundo, porque achava que a vida era minha, e só eu me havia de meter nela, pois se fizesse algo mal feito, não estranharia, pois já tinha conhecimento do que tinha feito.

Alguma vez teve algo mal feito na sua vida? E não estranhou?

- Sim. Tive e não estranhei. Foi na fase do sentimento pois até agora tive duas fases: uma infantil e outra do sentimento ou sentimental entre os 14 e 15 anos e a outra desde os 11 aos 13. Era de esperar eu ter assim um declive na minha vida, já que muitos anos tinha sido feliz, mas não foi surpresa para mim, primeiro porque já via colegas minhas com problemas e segundo, orientava-me por mim só, para não notar qualquer problema que me surgisse, como já disse.

(...)

Vejo que é triste mas gosta da tristeza?

- Sim. Tanto faz chorar como rir sou sempre triste. A tristeza gosta de mim, cerca-me sempre. É impossível eu fugir dela, que ela corre mais do que eu, alcança-me sempre.

(...)

No mesmo caderno onde aparece esta entrevista que acabo de transcrever, também se encontram outros escritos meus: “Estar só”(em prosa e em poema) e no fim , pode ler-se: “È triste estar-se triste por ser-se triste de viver com um triste que é triste com a tristeza da (...).” A seguir fiz dois versos com o meu nome por título; depois “Problemas Difíceis”; “Sonho de Amor”; “São o escuro, o ódio e a

esperança a lutarem”; “Ilusões”; “A melhor coisa da vida: amor”; “Se amar é assim...”; “Não sei se hei-de chorar ou rir!”; “Nasci para sofrer!”; “... ”; “Declaração de Amor” e uma composição em homenagem à inesquecível professora de Português – Maria das Dores.

Ovar, 3 de Abril de 1972

Estar Só

Estou só!

E penso que no cimo duma montanha se vê o melhor da vida.

Estou só e o amor envolve-me.

Penso, medito, recordo e reflecto.

Uma imensidade de pensamentos está em mim, mas há um que se realça – se não houvesse amor eu não estava aqui.

E penso, e penso. Andando sem destino, até que encontro algo.

Algo estranho: um abismo fundo que me faz sofrer, são as minhas mágoas, as minhas angústias, mas de repente um espelho maravilhoso e multicolor se reflecte no precipício, e o meu coração volta-se e ri-se recordando o amor e a paixão.

Desço, desço vagarosamente, a quebrado, com um sorriso nos lábios...

Ovar, 3 de Abril de 1972

Estar Só

Estar só, é viver com alguém

É ter um amor que goste de mim

É rir e chorar ao mesmo tempo

É estar contente por amar

É olhar as rosas com alegria

É passar as noites a sonhar

É magoar no coração

É triste estar-se triste por ser-se triste de viver com um triste que é triste com a tristeza da T.

T. do amor

T.da tristeza

T.do sofrimento

T.da dor

T. da paixão

T. alegre

T. triste

T.da solidão

Ovar, 15 de Abril de 1972

Sonho de Amor

Estou perto de ti. Admiro-te e cheiro a tua beleza.

Encontrei o ideal: olhos azuis e cabelo lourinho. E mais, é um jornalista!

Escreves, e se escreveres tanto e tão bem como eu, já me chega.

*Sem um amigo jornalista não poderia viver, mas agora sim, já me sinto
com forças para continuar a vida.*

Sem ti seria um ninguém perdido e todos diriam que eu não existia

Mas agora, agora?

Oh! Sou feliz contigo a meu lado!

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Agora depois de acordada digo:

Era feliz se isto fosse verdade.

Oxalá não seja só sonho;

seja realidade

(...)

Ovar, 16 de Abril de 1972

Ilusões

*Olho para ti e vejo-te com um sorriso tão jovial que penso que te vais
declarar.*

*Resolvo então meter conversa, cantando, ou melhor ainda, musicando
uma canção amorosa, até que tu dizes:*

- Que bonita música!

- A letra é mais bonita – digo eu – e começo:

Ao menos uma vez,

Porque não me olhas,

E em meus olhos não lês

Um malmequer sem folhas

.....
*Tornas a poesia realidade. Mas nunca te declaras, talvez porque tenhas
vergonha, mas não, pois dizes-me:*

- Vou ali e já venho!

E vais gozar outra.

Ovar, 16 de Abril de 1972

(...)

Amei sem ter amor!

Amei sem ter amor. Será possível? – sim. Foi verdade.

Tinha algo dentro de mim que me fazia gostar, mas não era amor, talvez um dói. Gostava mas não era amor, talvez por não ser correspondida. Era uma tristeza! E fazia-me doer tanto! Eu amava-o, mas não lhe tinha amor e pensava que ele também me podia mamar sem amor.

E por isso, sofria, sofria, e chorava tanto...

Ovar, 22 – Abril – 1972

(...)

Amo o amor de um amor que não me ama por amar o amor de um outro amor.

Ovar, 3 de Abril de 1972

I

*T. em terra de pensamentos no ar
-----sem rumo num banco d'um barco
Faminto impaciente, pede para eu andar
E eu de olhos a brilhar dou-lhe minha frescura*

II

*Navegando e caminhando nossos mundos
Ao sabor das ondas, olháamo-nos mudos
E cruzados nossos olhares profundos
Vamo-nos aproximando, sorrindo e beijando*

III

*Agora vejo minhas ilusões perdidas!
Pensamentos agradáveis e bons sonhos desfeitos!
As minhas alegrias e verdades estão desmentidas!
É preciso sofrer-se muito para alcançar o que se
de
sej
a.*

*O escrever é livre, mas para não te aborrecer
Apenas tracejei, não especificando assim o teu nome.*

A primeira paixão, já atrás referida, foi complicada de gerir, desde o início. O rapaz de quem eu gostava andava na minha escola, mas numa turma de rapazes, como era habitual a separação, na época, das turmas femininas das masculinas. Na minha turma também era minha colega a irmã deste rapaz e o resultado foi que ela

soube que eu gostava do irmão e foi para casa dizer aos pais. Como estes, por sua vez, conheciam os meus pais, foi fácil os meus ficarem a saber que eu gostava do tal rapaz. E o que foi pior entendido, pela minha mãe, foi a cartinha que eu escrevi ao rapaz demonstrando-lhe que gostava dele. Sentia que muitas vezes a minha mãe me impedia de sair à rua quando eu tentava arranjar pretextos para o ver ou então me ameaçava que me ia “cortar os voos”. Pensei várias vezes: “Maldita carta, para que é que eu a entreguei?”:

Ovar, 14 de Março de 1972

Declaração de Amor

Talvez adivinhes porque te estou a escrever. Pois bem. Sinto algo por ti porque penso que tu o sentes por mim. Desde o dia seis, que simpatizo e, desde esse dia, que o meu coração anda numa ânsia constante e tenho esperança.

Talvez não me compreendas mas pode ser que me venhas a compreender. Julgo que se gostasses de mim, já mo terias dito, mas pode ser que sejas um pouco envergonhado, e por isso, não sei a certeza e assim estou-te a escrever, porque não resisti mais.

Peço-te pois desculpa de ter sido eu que tive a iniciativa de escrever primeiro e não tu a mim, se acaso estivesse interessado.

Uma coisa que te peço pela tua felicidade é que se não gostares de mim, destruas a carta, te esqueças dela, te continues a dar como colega e abafes tudo isto não contando ao teu melhor amigo, que eu assim o farei.

Quero que mandes, mesmo pela tua irmã, um simples papel, mesmo neste envelope, mas fechado, em que digas o teu “sim” ou “não”.

Sei que tens moças mas eu também tenho, mas se tu as esqueceres eu também os esquecerei. Pela primeira vez acho que já chega, primeiro porque já são onze e meia e segundo só saberás da minha vida toda quando me deres um resposta “sim” em que eu me acredite nela.

Entendido? (...)

Efectivamente, ao entregar esta carta eu tinha tido uma atitude atrevida, mas corajosa e arriscada para aquela época. Normalmente, quem se declarava era o rapaz, porque a rapariga se o fizesse era conotada de desavergonhada ou leviana.

Confesso que vim a sentir na pele estas insinuações. Mas o facto é que a carta tinha sido dada ao rapaz e eu já não podia voltar atrás.

Quem foi a minha aliada em todos os momentos era sempre a minha amiga Lena. Éramos companheiras inseparáveis desde o Ciclo e o G.A.V., por isso, ela estava sempre ao meu lado, sobretudo, nas situações difíceis. Foi ela que me ajudou a perder as ideias que eu tinha de que as outras pessoas ao saberem da entrega da minha carta interpretassem mal esta minha atitude.

Guardo ainda hoje os versos que ela me fez no ano de 1971, no dia dos meus anos:

Salvé – 17-6-71

I

*Um dia quente de Verão
A 17 de Junho
Com ansiedade todos esperavam
Uma menina como supunham*

II

*Nos braços do pai chorava
Aquele que há pouco tempo nascera
Este por sua vez a beijava
Se já hoje fosse crescida quem nos dera*

III

*Passado dias foi baptizada
A filha querida do coração
Como todos tinham sido
Também tinha que ser cristã*

IV

*O nome foi bem escolhido
E (...) ficou a ser*

*Dos mais velhos era o bebé
Que mais tarde seria mulher*

V

*Muitos trabalhos deu
Pois (...) era traquina
Pois a culpa não é dela
Pois era ainda pequenina*

VI

*Os anos foram-se passando
E (...) em mulher se transformou
Com os pequenos livros estudando
A Escola frequentou*

VII

*Todos os anos passou
Lá nisso era briososa
Por isso sempre triunfou
Por ser muito estudiosa*

VIII

*Ora viva menina (...)
Como vão essas alegrias
Por pouco nesse correr
A tua Lena não vias*

*Desejo-te muitas felicidades da tua amiga
Lenita*

A PRIMEIRA MENSTRUACÃO

Era Verão. Estava eu a passar férias no Furadouro com a minha mãe e os meus irmãos. O meu pai tinha vindo da França.

Apeteceu-me fazer chichi, desci as cuecas, sentei-me na sanita e fiquei apavorada. Tinha as cuecas encharcadas em sangue.

De nada tinha valido, ouvir colegas minhas dizerem que já eram menstruadas e que a menstruação era um sangue que saía uma vez por mês. Uma coisa era ouvir falar disso, outra era acontecer-me isso. Indubitavelmente assustei-me com aquele sangue vermelho vivo. Sempre houve palavras que me arrepiaram: sangue, veias, fazer análises, levar “pontos”, “fazer” operações,...

Enchi-me de coragem e envergonhada fui chamar a minha mãe que estava no talho. Ela viu-me a chorar e perguntou-me:

- O que foi?

Eu não dizia.

- O que foi rapariga?

E eu então disse:

- É que estou a urinar sangue.

Ela disse-me:

- Deixa lá isso, é normal, não tens de ficar aflita.

Eu respondi:

- Mas é que é muito sangue.

Ela pediu:

- Deixa ver!

Eu deixei.

Disse ela:

- Não te assustes, é mesmo assim.

Deu-me uma toalhinha e disse para eu a pôr dentro de umas cuecas limpas e vesti-las. Fiquei mais tranquila.

Entretanto, apercebi-me que ela foi em segredo dizer ao meu pai. Fiquei com vergonha dele, apesar dele nada me dizer. Para além da minha mãe nunca ter tido à vontade para me falar da menstruação, o mesmo acontecia com a maioria das mães das minhas colegas. Também a minha mãe não foi capaz de me explicar que eu não estava a urinar sangue. Só mais tarde, me observando, verifiquei que a menstruação não saía do mesmo buraquinho donde saía o chichi.

Lembro-me das minhas colegas dizerem que as raparigas tinham a menstruação porque aquele sangue cheirava mal, era podre e venenoso. Por isso, tinha de sair todos os meses se não morríamos. Se depois de aparecer a primeira menstruação, no mês seguinte ela não viesse era urgente ir ao médico para se tomar medicamentos para ele tornar a aparecer regularmente. Comigo isto não aconteceu. Pelo contrário, sofria períodos tão abundantes e irregulares que tinha de ir a um médico particular, pois tinha vergonha de ir ao hospital, para ser observada. O médico julgava que eu tivesse um fibroma que me provocava hemorragias quinzenais.

Foi traumatizante, para mim, durante mais de um ano, ir ao médico de Ovar, este me transferir para um ginecologista em Aveiro; ter de tomar a pílula x, rejeitá-la vomitando, ter de mudar para pílula y, igualmente a rejeitar e parar com qualquer uma.

Os exames médicos excluíram a hipótese de ter qualquer anomalia nos ovários e a verdade é que não conseguiam regularizar-me nem minimizar-me os períodos menstruais.

Aos meus catorze anos, passei por situações embaraçosas: ter de me deixar observar por ginecologistas, ter de tomar pílulas (as mesmas que tinham o efeito de não deixar engravidar, se tivesse relações sexuais) estar nas aulas e sentir que a minha vagina parecia uma pipa que consecutivamente se estava a abrir, despejando líquido. Dizia à minha colega de carteira em voz baixa enquanto o professor dava a aula:

- Eu não vou poder sair da sala, só no fim de todas saírem, porque eu estou toda encharcada.

No fim da aula a Rosa Maria, que Deus tenha em descanso, falecida o ano passado, dizia-me:

- Anda agora, levanta-te que eu vou atrás de ti ao quarto de banho.

Fomos as duas mas no meio do recreio, que vergonha! Soltou-se-me tanto sangue que caiu no chão.

- Corre – disse-me ela.

E a correr fui ao quarto de banho.

- Que coisa! – disse-lhe eu assustada – estou farta disto: três pares de cuecas, duas toalhas e mesmo assim nada segura.

Fui como pude para casa e mais uma vez tive que ir ao médico. A minha mãe chamou o meu tio António que guiava o carro do meu avô para nos levar a ela e a mim, porque eu não podia com semelhante hemorragia. Mais uma vez fiquei envergonhada por ter de ser um homem, o meu Tio a conduzir o carro para me levar ao médico e por isso não queria ir. Ele apercebeu-se e disse-me:

- Não tenhas vergonha que todas as mulheres têm isso, anda-te embora para o carro.

Chegada ao médico, acompanhada pela minha mãe, este observa-me e manda-me para casa. Recomenda-me para estar deitada com as pernas bem altas, porque se não parasse a hemorragia teriam de me internar.

Fiquei assustada, só de pensar na ideia. Felizmente não cheguei a ser internada.

Noutra ocasião, estava a fazer o teste de História e sentada na carteira, senti uma daquelas toalhinhas que se usavam na época cair-me no chão. Não existiam pensos higiénicos como hoje. No silêncio da sala, decorrendo o teste, o professor apercebeu-se que me tinha caído algo para debaixo da carteira. Espreitou do seu lugar de professor e deve ter-se apercebido que me tinha caído um pano em vez de uma folha de copianço. Fiquei aliviada, depois de ter gelado por momentos com receio que ele se aproximasse de mim. Quando ele desviou o olhar apanhei imediatamente a toalhinha e meti-a no bolso da bata. Graças a Deus tinha-me safado desta.

Ser mulherzinha naquele tempo era difícil: para além dos paninhos serem incómodos por serem grandes e gorduchos, também as cuecas eram grandes, largueironas nas pernas e seguravam mal as toalhinhas. Estas, por vezes, eram presas com alfinetes de segurança, hábito de algumas colegas minhas. Mas eu isto não o fazia pois tinha receio que se os alfinetes se abrissem me espetassem a

barriga ou as costas. Daí tantas vezes me acontecer situações embaraçosas enquanto andava com o período.

Muito se dizia acerca da menstruação: não se pode tomar banho enquanto se anda com a “tenda”, porque se pode enlouquecer; quem já tiver a “ti Maria” pode engravidar se tiver relações sexuais; “o Benfica” é um nojo, uma porcaria. Tudo isto eram ideias que passavam, por nós raparigas, e nomes que se utilizavam para designar o período.

OS EXIBICIONISTAS PERANTE A MINHA INDEFESA

O facto de eu ser a primeira filha era complicado. Na família ninguém tinha abertura para me prevenir do mal que, por ventura, me pudesse acontecer com rapazes ou homens.

Recuando à minha idade de Ciclo Preparatório, acontece-me um dia um episódio marcante.

Em vez de ir para o Ciclo para o caminho habitual, atravessei sozinha por uma viela, ladeada de muros altos para poupar tempo. Chegando ao fim da viela apareceu-me um homem vestido de gabardine. Quando eu ia a passar por ele sem mais ninguém que me pudesse socorrer por perto, notei que o homem se estava a movimentar olhando para mim com um ar triste e maldoso e de repente ele abre a gabardina e com as calças ligeiramente descidas exhibe o seu pénis. Não me lembro se andei mais depressa ou se mantive o mesmo passo de tão surpreendida e amedrontada que fiquei. Só sei que desviei o olhar, desatei a chorar e fui assim até ao Ciclo. Chegada a este, a soluçar, fui queixar-me à professora de Português, a Dr^a. Irene e contei-lhe que tinha visto um homem na viela com um pénis de

borracha. Ela bem me dizia que não era de borracha, mas eu teimava com ela que era, afirmando que era dessa cor e que era muito grande a professora disse-me que, certamente, ele se tinha masturbado (e explicou-me o que isto significava) e que, por isso, o pénis tinha ficado do tamanho que eu lhe descrevia.

Com a explicação da Dr^a. Irene fiquei mais alerta para este tipo de homens exibicionistas. Um dia no G.A.V. enquanto estava de pé, a ver um filme senti um homem por trás de mim a encostar-se às minhas costas e a masturbar-se com as mãos por dentro das suas calças. Furiosa saí de perto dele. Quando o filme acabou, o homem que tinha a mania de aparecer no G.A.V. oferecendo os seus serviços de electricista, foi à sala dos dirigentes e eu juntamente com a minha amiga Lena e outras companheiras entramos na sala. Ia incendiada, de nervosa que estava, e porque já tinha ouvido outras crianças se queixarem da habitual atitude dele de se encostar quando as luzes se apagavam para decorrer a passagem dos filmes. Combinei com a minha amiga Lena que o ia desmascarar e, por isso, não me contive:

- Tenho uma coisa a dizer: aqui no G.A.V. anda um “encosta pilas” que tem de acabar.

Todos os adultos ficaram em silêncio e algumas raparigas começaram a rir-se envergonhadas. Quanto ao homem ficou ligeiramente embaraçado mas foi o suficiente para todos perceberem de quem eu estava a falar. Inclusive ele aprendeu que dentro do G.A.V. os abusos tinham de acabar. Ainda hoje o reconheço na rua e lembro-me do vício de “encosta p.”, que por sinal era casado e tinha uma filha. Mas isto vem a propósito que à medida que os factos iam acontecendo e eu ficava

sempre surpreendida com eles pois não era elucidada, pelos familiares ou professores em termos de prevenção ou defesa.

OS MISTÉRIOS DA SEXUALIDADE

Nós raparigas falávamos entre nós daquilo que nos despertava a curiosidade e que, sobretudo pouco sabíamos, pois nem a família nem a escola tinham abertura suficiente para abordar tal temática: a sexualidade.

Em grupinhos de duas ou três raparigas, sentadas no banco do recreio da escola descobríamos em segredo aquilo que para tantos era tabu: como seria ter relações sexuais? Tentávamos adivinhar não porque alguma de nós já tivesse experimentado, mas porque uma outra sabia qualquer coisa sobre o assunto. Uma dizia que já tinha encontrado os pais a fazer amor, outra já tinha lido um livro e visto nele umas figuras, às escondidas, lá em casa; outra tinha ouvido dizer...; mas ninguém tinha certezas daquilo que estava certo ou errado. Íamos juntando algumas ideias e imaginávamos como seria.

De uma coisa se falava: da primeira relação sexual. Havia sempre nas nossas cabeças a noção daquilo que ouvíamos dizer: no dia em que a rapariga era desflorada ela deitava sangue. E isto fazia-nos uma certa impressão: associávamos a ideia de que deveria ser um momento doloroso porque o pénis ao entrar na vagina pela primeira vez iria forçar umas pelezinhas (assim se dizia), que a mulher tinha, e estas ao romperem provocariam sangue e portanto, nós raparigas imaginávamos que isso deveria magoar.

Outro assunto que tínhamos por hábito conversar era a questão de ser virgem ou não até ao dia do casamento.

Tínhamos presente na nossa cabeça as regras morais e a religião que a catequese nos tinha ensinado: “guardar castidade até esse dia”. E mal daquelas que fugissem a esta regra. Se tal se descobrisse eram apontadas: “não sei para que ela entregou o ramo à Nossa Senhora se já não ia virgem”. Aconteceu que uma colega minha, numa noite de carnaval de Ovar, foi desflorada por um rapaz de um lugar vizinho que ela conheceu nessa noite e com quem ela dançou. A mãe dessa rapariga pôs o caso em tribunal acusando o indivíduo de ter “violado” a sua filha menor. Como o julgamento foi público, toda a gente da terra ficou a saber e a minha colega foi indemnizada. Recordo-me que no quarto de banho da estação dos caminhos de ferro de Ovar estava lá escrito: “A f - - - mais cara do ano:\$00” apercebi-me que esta colega ficou marcada durante muito tempo na terra, o que fez com que ela emigrasse.

Conversávamos, também, entre nós raparigas como é que se faziam os filhos. Sabíamos que era através de uma relação sexual que se poderia engravidar, mas não tínhamos conhecimento se a mulher era fértil em todos ou alguns dias do mês.

Outro acontecimento que nos preocupava é como é que um bebé para nascer saía da vagina. Durante tanto tempo tinha ouvido dizer que quem o trazia era a cegonha, mais tarde disseram-me que ele saía da barriga, que até imaginei que seria pelo umbigo. Mas pelo umbigo que fosse ou até mesmo pela vagina, como é que era possível, de uns buraquinhos tão pequenos e fechados sair um bebé?

Então, alguma colega mais sabedora dizia que a vagina no momento do nascimento do bebê, abria, abria até este sair. Outra dizia que a mãe para a ter tido tinha “rasgado” a vagina e depois teve que ser “cozida”. Sinceramente, estas conversas arrepiavam-me e eu imaginava que o parto era um pavor. Tudo isto, já me fazia adivinhar o que eu iria sofrer se quisesse algum dia ser mãe.

II PARTE

INTRODUÇÃO

Têm-se manifestado cada vez com maior centralidade as preocupações com a diversidade cultural no campo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais.

“A diferenciação não é inteiramente transformada em desigualdade. Uma parte é transformada em exclusão” (Wieviorka, 1995: 29). Este processo resulta da ilusão do universal racionalista de que a escola foi e é uma representante poderosa. Ora, “o único fundamento universal que pode ser dado a uma cultura consiste no reconhecimento da parte de arbitrário que ela deve à sua historicidade” (Bourdieu, 1996: 104).

No entanto, a escola, segundo Cortesão e Pacheco “de forma mais ou menos explícita, mais ou menos violenta (...) toma parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no

esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias” (Cortesão e Pacheco, 1991: 33).

Para Wallerstein (1990: 31), o termo cultura refere-se a características que não são nem universais nem individuais. Sousa Santos, na mesma linha de Wallerstein, defende que a cultura é por definição um processo social situado na intersecção do universal com o particular (Sousa Santos, 1995: 16). Por outro lado, Wallerstein chama-nos a atenção para a extrema dificuldade de encontrar uniformidade mesmo no interior de um grupo onde se partilha a mesma cultura. Não só a mesma pessoa tem diferentes culturas, na medida em que pertence a diferentes grupos, como não é observável a uniformidade de comportamentos nos grupos. Assim, Wallerstein concorda com Mintz que afirma que temos “a capacidade de criar realidades culturais e de agir em função delas” (Wallerstein, 1990: 34)

À educação compete então realizar a “cultura como memória viva, reactivação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana” (Forquin, 1993: 15).

A diversidade cultural é entendida na sua relação com classe social, género, etnia e região. Neste trabalho, a preocupação incide numa problemática relacionada com o género, em particular com a construção de identidades femininas. Estudos sobre o género têm acentuado a construção social diferenciada de identidades, procurando acentuar o carácter relacional em que as categorias do masculino e do feminino têm de ser entendidas. Por outro lado, os estudos sobre as mulheres procuraram acentuar não apenas o carácter discriminatório que a

existência de relações de poder têm constituído para as mulheres, mas também a diferença cultural que as experiências e os percursos femininos podem trazer à construção renovada da realidade social.

A construção de identidades femininas passa por um processo de socialização e de formação pessoal mediatizada por espaços de vida, nomeadamente a educação na família, na escola, nos grupos de pares, entre outros.

Não se pretende com esta investigação confirmar ou infirmar teorias, leis ou generalizações existentes, não estando à procura de regularidades de respostas. A opção metodológica, neste trabalho, recai sobre as metodologias qualitativas de investigação, recorrendo a materiais biográficos.

Utiliza-se a técnica de análise documental dos materiais escritos por Angelina da Silva, sobretudo diários escritos em vários momentos da sua vida, na procura de clarificação dos processos que constroem uma identidade em mudança. Nesta análise documental, privilegia-se a análise de conteúdo qualitativa, articulando preocupações teóricas e conhecimento, resultante de pesquisas já efectuadas nas áreas de estudos sobre as mulheres, e sobre a mudança social em Portugal nas décadas de 60 e 70, com os materiais manuscritos por Angelina da Silva, no sentido de dar espaço para aquilo que Ferraroti denomina a “subjectividade explosiva” nas Ciências Sociais.

Do ponto de vista da validação científica do recurso a materiais (auto)biográficos, assumimos com Idalina Conde (1993) que “se existe cientificidade desejável nas ciências sociais e a construir particularmente na sociologia, ela deve implicar essa capacidade em gerir o sincretismo”, de forma a

promover o alargamento do próprio conceito de cientificidade, “onde caibam necessariamente também os protocolos de compreensão de vocação hermenêutica” (Conde, 1993: 44)

Na procura do reposicionamento do ser humano no centro da pesquisa científica, nas ciências que ao ser humano dizem respeito, o método biográfico pode constituir, não o único, mas um instrumento que simultaneamente nos permita perseguir esse desígnio e alargar o âmbito do próprio conceito de cientificidade.

Procurando legitimar a pertinência do recurso à autobiografia para o estudo da problemática do género, recorri essencialmente às concepções de Gusdorf (1991) e de Ricoeur (1991).

“A vida simplesmente vivida, (...) beneficia de um novo nascimento pela mediação da Grafia” (Gusdorf, 1991: 10). “Do mesmo modo, o sentido que tenho da minha identidade, a minha presença em mim mesmo na sua essência específica, não é separável de uma amálgama de escritos em função dos quais balizei o meu espaço-tempo pessoal, livros lidos, documentos escritos, assinaturas subscritas, documentos de toda a espécie que fixam os marcos contra a alteração da evocação” (idem: 41)

O recurso que, neste trabalho autobiográfico, se faz aos numerosos escritos de infância e adolescência, define marcos de reconstrução que evitam o perigo de se afastar da menina que foi aluna, filha, neta, irmã, vizinha, etc. Sendo a escrita “um modo privilegiado da consciência de si” (Gusdorf, 1991: 42), a re-visão que, agora adulta, faço desses escritos, que constituíram já uma reconstrução na época

em que foram escritos, significa a tomada de consciência da distância que Angelina da Silva tomou, através deles, relativamente a si mesma e, dessa forma, o acesso à consciência que foi construindo sobre si.

A questão da identidade pessoal, uma vez que este trabalho se situa face aos problemas de género, merece uma atenção mais particular. Sigo, neste caso, o pensamento de Paul Ricoeur (1991), dado que este autor relaciona a identidade com a narrativa.

A identidade pessoal é uma das componentes centrais do problema geral da identidade. Segundo Ricoeur (1991), a permanência no tempo é a invariante relacional que dá significação à identidade pessoal. O **carácter** e a **narrativa** são os dois modelos de permanência no tempo.

As disposições que definem o carácter são os hábitos e as identificações adquiridas. “Em grande parte, com efeito, a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita dessas *identificações-com* valores, normas, ideais, modelos, heróis, *nos* quais a pessoa, a comunidade se reconhecem” (idem: 147).

O modelo da *palavra mantida* (a narrativa) é um modelo de permanência no tempo diferente do carácter. A palavra mantida afirma uma *manutenção de si* que não se deixa inscrever, como o carácter, na dimensão de alguma coisa em geral, mas unicamente na do *quem?*” (idem: 148). Por outras palavras, o carácter pode inscrever-se na dimensão de *o quê?*, isto é, na dimensão do objecto, enquanto a narrativa se inscreve necessariamente na dimensão de *o quem?*, isto é, do sujeito.

A narrativa de si inscreve-se, de um ponto de vista epistemológico, segundo Ricoeur (1991), no processo de *manutenção de si*, isto é, da identidade

do sujeito não redutível àquilo que, como o carácter, pode ser objectivado. É nesta perspectiva que situo os fundamentos epistemológicos para legitimar a autobiografia como metodologia de abordagem da questão do género na diversidade cultural, na medida em que este se insere no problema da identidade pessoal, portanto da narrativa de si.

A (auto)biografia constitui assim uma metodologia que nos permite aceder ao estudo da construção das identidades, e toma, neste domínio, um papel de particular relevo, na medida em que não afasta o sujeito do centro da pesquisa.

Sobretudo nas últimas décadas, os escritos (auto)biográficos têm interessado os investigadores das ciências sociais. Em particular nos estudos sobre as mulheres, tem-se recorrido frequentemente a cartas, diários e relatos autobiográficos para tornar visível a especificidade da identidade feminina.

Esta parte do trabalho divide-se em dois momentos:

Um primeiro diz respeito às questões de Educação, Diversidade Cultural e Género, (onde se analisam os problemas do multiculturalismo, da educação e cultura, da especificidade dos estudos sobre género no quadro da diversidade cultural) e às questões sobre o método (auto)biográfico (onde se analisa o método e a sua fundamentação científica e epistemológica).

O segundo momento diz respeito à análise dos documentos biográficos. Nela são apresentados e analisados alguns documentos representativos das temáticas que envolvem o percurso de menina a rapariga nos anos 60 da autora. Os temas são organizados em função do enquadramento social (a família, a escola, o grupo de pares, o grupo das mulheres) e da cronologia dos relatos. A enorme

complexidade desta tarefa exige no entanto uma certa flexibilidade na apresentação da análise, pelo que as temáticas abordadas se recobrem por vezes. O meu envolvimento subjectivo e o esforço de distanciação justificam o recurso a fundamentos exteriores à autobiografia. Assim, a análise da autobiografia recorre ao relato que consta da primeira parte desta dissertação, mas também aos fundamentos teóricos que constam do primeiro momento desta segunda parte. Simultaneamente é reforçada pelo recurso a estudos sociológicos, análises de política educativa, que se reportem à época a que diz respeito o relato autobiográfico, e a estudos sobre a construção da identidade feminina

I – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

1.1 – EDUCAÇÃO E CULTURA

O sistema educativo tem vindo a revelar-se um instrumento que, em nome da defesa da autenticidade da cultura e da identidade nacional, tem promovido a homogeneização e uniformização das culturas dos diferentes grupos sociais. A escola de massas revela-se “uma tecnologia racionalizada de progresso que legitima o Estado-nação no seu papel de integração e de regulação social” (Nóvoa, 1996 : 11 - 12). A escola obrigatória é um meio, não só de promover a cultura com que se pretende identificar cada Estado-nação, mas também um meio de promoção do desenvolvimento e da modernização desses Estados-nação. No discurso educativo oficial a escola continua sendo a principal instituição através da qual se pode promover o desenvolvimento da sociedade. Da escola espera-se também que se constitua como uma agência certificadora que defina e construa as categorias legítimas ou legitimadas de competência, facultando assim o acesso a certas posições valorizadas na sociedade (Popkewitz, 1988). É provável que este

papel, atribuído à Escola pelos Estados, “esteja a alterar-se por força das actuais transformações da capacidade dos Estados-nações para gerirem os seus destinos” (Sousa Santos, 1995 : 17). Por outro lado, as políticas de educação dificilmente conseguem gerir a mudança social, e as alterações que ocorrem no próprio conceito de identidade nacional e cultural nos nossos tempos.

Os sistemas educativos, chamados a garantir uma cultura hegemónica e a identidade nacional, são também eles inevitavelmente afectados pelo processo de globalização, sendo ao mesmo tempo um dos seus pilares: Nóvoa, citando Meyer, Ramirez e Soysal (1992) refere que “a sua focalização individual e a sua universalidade mobilizam o carácter integrado e universal da sociedade (a nação de cidadãos)” (Nóvoa, 1996 : 10). Tal como Giddens (1992) refere, a globalização significa a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são influenciados por acontecimentos verificados em localidades que distam entre si muitos quilómetros.

A aproximação entre os povos, a criação de espaços comuns extra-nacionais, isto é, a criação de um mundo “cada vez mais unificado” leva-nos a depararmo-nos “com um doloroso, por vezes sangrento esforço para que cada cultura afirme a sua própria identidade e seja respeitada nessa identidade” (Pintasilgo, 1995, in Souta, 1997: 30). As relações entre educação e cultura tornam-se portanto, na sua polémica incessante, uma questão de grande complexidade. Se, por um lado, a educação não pode deixar de corresponder à vontade legítima de reafirmar a identidade de cada cultura, por outro lado, não pode ignorar uma nova realidade a que sumariamente se pode chamar globalização.

“A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade” (Forquin, 1993 : 20). Sousa Santos (1995) lembra-nos, com efeito, que a globalização da cultura é um processo muito desigual e contraditório: as culturas que não são valorizadas ou que se fecham sobre si mesmas, isto é, que se assumem como minoritárias, correm o risco de serem marginalizadas, oprimidas e até mesmo exterminadas. A Escola, na sua dimensão moderna, constitui-se como um garante instrumental da cultura hegemónica, contribuindo assim para a constituição, consolidação e transformação da desigualdade em exclusão.

Este processo ocorre num campo de relações sociais conflituais, que, segundo Sousa Santos (1995), assentam predominantemente na classe social, mas à qual se acrescentam e com a qual se combinam factores de género, etnia, religião, capital escolar, cultural ou simbólico. Os factores discriminatórios assumem assim uma enorme complexidade, que pode ser analisada em função das discriminações classistas, de género, étnicas, etárias, regionais, religiosas ou outras. Ao estabelecer a classe social como factor predominante, Sousa Santos sensível, à crítica do *reducionismo de classe*, procura não diluir a análise da dominação a tal ponto que pulverize as fonte de conflito. De acordo com Morrow e Torres (1997), podemos verificar a emergência de uma concentração na interacção de três fontes de dominação: a classe, o género e o grupo étnico/raça. Em “contextos históricos específicos”, outras “formas de exclusão podem passar para um plano central” (Morrow e Torres, 1997: 340): distinções rural/urbano, filiações em minorias religiosas, etnicidade não racial.

Procurar manter a escola somente como um instrumento de conservação de valores hegemónicos de uniformidade significaria que deixaria de partilhar a responsabilidade de construir as novas identidades locais, comunitárias, nacionais e globais e de dar visibilidade às identidades de género que no interior destas se desenvolvem. Na verdade, significaria afastar a escola daquilo que justifica socialmente a sua existência. Por outras palavras, os sistemas de informação e formação de mentalidades, desenvolvidos nos últimos anos no domínio das tecnologias das comunicações, aniquilariam completamente a função educativa da escola se esta se mantiver numa postura de resistência à mudança. A aniquilação da escola ou da sua função social e educativa não significaria que outras instituições, nomeadamente as ligadas às tecnologias da informação, a não viessem substituir, com a desvantagem de poderem ser mais subtilmente manipulativas.

À escola tem então sido atribuída a missão de transmitir cultura. Essa transmissão resulta, por um lado, da “selecção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento” e, por outro lado, da “reorganização, reestruturação ou da transposição didáctica” (Forquin, 1993 : 16) dos saberes e materiais seleccionados. Esta missão da educação é já de si bastante ambiciosa. Decidir o que seleccionar de entre um inventário em permanente mudança valorizando uns materiais culturais em detrimento de outros é uma tarefa que, ou a escola, pelo seu valor próprio, impõe como meritória, ou arrisca-se a ser subalternizada pelos riscos permanentes de fazer uma opção que não corresponde às expectativas criadas em torno dela. Perante tal dilema, a educação escolar, de forma conciliadora, não tem feito mais do que transmitir a cultura já valorizada ou

autorizada, isto é, a cultura dominante. “Mas, sendo o produto de um processo perpétuo de selecção e de decantação” (Forquin, 1993 : 12), a cultura escolar não corresponde verdadeiramente à riqueza que o conceito cultura transporta. Com efeito, este conceito é “um dos mais equívocos e enganadores” (Forquin, 1993 : 11) e não deve ser confundido com a parcela de cultura que a escola transmite. O nível de discriminação, reproduzido pela escola, corresponde ao grau de desvio que os grupos sociais constituídos em função da classe, do género, da etnia, etc., apresentam face aos critérios hegemónicos da cultura que a escola transmite e reproduz, legitimando-a e, por essa via, legitimando-se também a si mesma.

A escola age, no entanto, como se o conhecimento que transmite fosse neutro e universal, como se as opções que realiza fossem aquelas que todos deveriam fazer para ter sucesso nas comunidades em que vivem. A cultura que transmite pode então situar-se num plano de tal descontextualização, que os agentes de ensino nem se dão conta de que as dificuldades dos seus alunos traduzem, a maioria das vezes, a confusão e a má gestão entre a vivência da sua realidade de origem e a realidade que lhes é exigida pela escola. Nem os conhecimentos que a escola lhes transmite são ressentidos como relevantes pelos alunos, nem os grupos culturais e sociais, a que pertencem, exigem esse tipo de conhecimentos, para os reconhecer como elementos válidos. O problema é que os grupos que assim se posicionam face à escola, sendo por ela discriminados, constituem também comunidades que, do ponto de vista social, correm o sério risco de serem excluídas do acesso à partilha dos recursos sociais que lhes permitiriam validar as suas características culturais, construindo-se assim um

círculo vicioso, em que a escola pode ser representada como um ponto de partida e de chegada, isto é de aceleração e de confirmação da desigualdade que legitima a discriminação e a exclusão.

A nossa escola reforça assim o pensamento ocidental construído como um sistema organizado de diferenças com base em oposições binárias – branco/preto, homem/mulher, bom/mau, normal/deficiente, etc. – em que o primeiro termo se constitui como o termo definidor ou a norma com significado cultural, criando uma hierarquia de subordinação para o segundo termo. Embora o segundo termo só possa existir no interior do primeiro, a lógica da ideologia hegemónica leva-nos a pensar que ele existe fora e em oposição com ele (McLaren, 1995). Deste modo, “a cultura, a prática e a consciência do grupo dominado são recontextualizados como carentes de valor” (Bernstein, 1993: 173).

A escola apropriou-se, na sua expansão, dos ideais do projecto de modernização, nas suas linhas gerais, definido pelos filósofos iluministas do século XVIII. “O projecto de modernidade formulado no século dezoito pelos filósofos do iluminismo, consistia nos seus esforços no sentido do desenvolvimento da ciência objectiva, da lei e da moral universais e da arte autónoma de acordo com a sua lógica interna” (Habermas, 1990, in Morrow e Torres, 1997: 373). Esta mudança deveria reproduzir-se na racionalização da vida social quotidiana, dando lugar ao processo de industrialização, da urbanização, da divisão sexual do trabalho, de divisão entre vida pública e privada e ao domínio do estado-nação. A escola básica obrigatória constitui um dos mecanismos privilegiados de desorganização das culturas tradicionais, de origem oral, consideradas atrasadas ou

pelo menos não modernas, que não se encaixavam nos desígnios da modernização. Acredita-se, no projecto de modernização, que a escolarização é um factor decisivo para o desenvolvimento económico, cultural e social das sociedades e que a destruição dessas culturas tradicionais é um sinal positivo de desenvolvimento.

As dúvidas, que se possam levantar relativamente a este desígnio da escola, dizem essencialmente respeito aos receios de que a escola não consiga acompanhar esse processo global de desenvolvimento. Estas dúvidas, sendo fundamentadas, vieram reforçar as tendências modernistas de promover o desenvolvimento da própria escola, através da actualização sistemática dos currículos escolares. O insucesso escolar, que efectivamente é o insucesso da escola, não exclusivamente no sentido das dificuldades instrumentais em realizar o sucesso dos alunos, mas sobretudo na medida em que definiu para si mesma objectivos de uniformização e universalização que não estão ao seu alcance, é encarado como o insucesso dos alunos ou como a desactualização dos programas de ensino. O projecto de modernização encontra na escola o seu principal instrumento, mas também o seu principal bode expiatório.

1.2 – A QUESTÃO DO MULTICULTURALISMO

“Que pode significar o projecto de viver em conjunto com as nossas diferenças?” Esta questão colocada por Michel Wieviorka (1997: 5) a introduzir o debate sobre questões de multiculturalismo corresponde ao assumir de uma

postura de inevitabilidade multicultural nas nossas sociedades. As respostas espontâneas e reveladoras das concepções políticas dominantes apontam para a ideia de *integração* das minorias culturais, ou das culturas não hegemónicas, na ordem estabelecida e hegemónica. Os modelos de acção social baseados na ideia de integração cultural não evitaram a crise da escola, as tensões sociais, a violência e a exclusão das minorias vivendo em bairros problemáticos, convenientemente afastados das zonas urbanas mais privilegiadas.

Entre a herança do iluminismo cujo universalismo marginaliza de facto povos e culturas, e um diferencialismo excessivo que pode conduzir a novos fenómenos de exclusão ou xenofobia, parece não haver uma boa escolha, mas pelo contrário uma preocupação revigorada em compreender os novos fenómenos sociais que caracterizam as nossas sociedades multiculturais, com vista a encontrar, na sua diversidade, a riqueza que nos poderá conduzir, por caminhos ainda a desbravar, a construir uma nova forma de vida em conjunto com a diferença.

Um mundo em que as questões das relações sociais de produção, de dominação, de exploração, de reforma ou de revolução parece estar a ser substituído por um mundo em que as questões se centram na globalização ou na exclusão, na distância crescente ou na concentração de capital ou da capacidade de difundir mensagens e formas de consumo. Uma visão vertical da sociedade está a ser substituída por uma visão horizontal onde nos situamos no centro ou na periferia, dentro ou fora, na visibilidade ou na invisibilidade. "Localização que já não faz apelo a relações de conflito, de cooperação ou de compromisso e dá da vida social uma imagem astronómica, como se cada indivíduo ou cada grupo fosse

uma estrela ou uma galáxia definida pela sua posição no universo” (Touraine, 1997: 19).

Vivemos portanto no dilema de reconhecer valor próprio às minorias e às comunidades, renunciando à comunicação entre nós, ou de viver em conjunto comunicando através de processos impessoais, de sinais técnicos, ou só comunicarmos no interior de comunidades que se fecham tanto mais sobre si mesmas quanto mais se sentem ameaçadas por uma cultura de massa que lhes parece estranha (Touraine, 1997). Como escapar então à escolha inquietante “entre uma ilusória globalização mundial que ignora a diversidade das culturas e a realidade inquietante das comunidades fechadas sobre si mesmas?” (Ibidem: 27)

Tal como Althusser, para quem a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia (Althusser, 1980), assim também Touraine propõe que a superação do dilema, por ele próprio enunciado, só pode ser efectuada pelo reconhecimento do indivíduo como actor, isto é, como sujeito. “O Sujeito é uma afirmação de liberdade contra o poder dos estrategas e dos seus aparelhos e contra o dos ditadores comunitários” (Touraine, 1997: 28)

O percurso a que conduz uma tentativa de resposta à pergunta formulada por Wieviorka, atrás enunciada, ou a procurar uma solução para o dilema colocado por Touraine, evidencia a enorme complexidade do multiculturalismo. O sujeito, Althusser diria o *sujeito concreto*, é o cadinho onde se revelam e actualizam as culturas. A grande categoria universal seria então o Sujeito. Habermas propusera, segundo Touraine (1997), que as sociedades, neste caso a sociedade alemã, deviam abdicar do sonho de determinar as suas políticas pelo desejo de um destino

comum, para todos os que tenham consciência de a elas pertencerem. Numa primeira abordagem, o multiculturalismo corresponde então a uma recente tomada de consciência de que, não só estamos perante a necessidade de encontrar respostas diferentes para problemas de longa data, mas sobretudo de que é necessário equacionar os problemas, relacionados com a convivência de culturas diferentes, de um modo diferente.

A diferença cultural, por outro lado, não pode ser vista simplesmente como uma questão de identidade das culturas e da sua valorização. A diferença cultural combina-se quase sempre com fortes desigualdades sociais, associa-se à dificuldade de acesso ao emprego, à escola, à saúde, etc. As dimensões social e cultural reforçam-se mutuamente, sendo por vezes difícil dissociá-las. Por vezes, são as próprias dificuldades sociais, de acesso ao emprego por exemplo, que parecem agrupar as pessoas em torno de modos específicos de vida, sendo difícil discernir posteriormente o que nessa exclusão releva de aspectos culturais e o que releva de aspectos sociais.

As políticas que se autodenominam de multiculturais, que não tenham em devida conta a necessidade de projectos de transformação social, correm, assim, o risco de se constituírem como políticas de reforço de sistemas de acomodação à ordem social estabelecida (McLaren, 1994). Nesta perspectiva conservadora, inscreve-se a opinião sobre multiculturalismo de Dominique Schnapper, citada por Wieviorka (1997), para quem a questão do multiculturalismo é muito simples: todos os cidadãos têm o direito de cultivar as suas particularidades, quer na vida privada, quer na vida social, desde que as especificidades culturais dos grupos a

que pertencem sejam compatíveis com as exigências da vida em comum; mas essas especificidades não devem legitimar uma identidade *política* particular, reconhecida como tal na vida pública. Como defende Peter McLaren (1994), o multiculturalismo crítico ou de resistência deve opôr-se a uma visão reducionista da ordem social, tal como aqui é exposta por Schnapper. Com efeito, “as relações de poder podem não ter sempre um *design* consciente, mas têm consequências inesperadas que definem aspectos estruturais profundos de opressão, mesmo que qualquer totalização ideológica do social esteja destinada ao fracasso” (McLaren, 1994: 62). Fazendo apelo à necessidade de *conscientização*, termo que vai buscar a Paulo Freire, dos processos de dominação, McLaren assenta nesta consciência reflexiva intersubjectiva, o reconhecimento de que a ideologia gera relações sociais particulares ao mesmo tempo que as reflecte. É esta *conscientização* que poderá estar na origem da praxis revolucionária, ou de resistência, como ele prefere normalmente chamar.

Uma segunda característica do multiculturalismo será então a de fornecer às sociedades reflexões e propostas para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária para todos, isto é, uma sociedade inclusiva. Vivemos, no entanto, num tempo paradoxal, na medida em que nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política (Sousa Santos, 1996), tal como fez sentir José Saramago no seu discurso de agradecimento do prémio Nobel (1998). Com efeito, o fenómeno de globalização, responsável em grande parte pelo desenvolvimento técnico que nos aproximaria dessa maior justiça e solidariedade, é também um

fenómeno que potencia a hegemonização das culturas dominantes, enraizando portanto o desenvolvimento, ou a sua possibilidade, em processos discriminatórios ou até de exclusão. Desenvolvimento, numa perspectiva globalizante que não questione os valores da modernidade, pode significar opressão, um novo tipo de opressão, agora justificada pela necessidade de maior justiça e solidariedade, ou de promoção dos Estados de bem-estar. Este bem-estar pode vir a ser um profundo mal-estar social. É por esta razão, isto é, porque vivemos ao mesmo tempo numa economia globalizada e em comunidades que requerem a pureza da sua identidade, que Touraine (1997) defende que a ideia de Sujeito pode permitir ultrapassar os dilemas do nosso tempo, criando não só um campo de acção pessoal mas sobretudo um espaço de liberdade pública. Stoer e Cortesão (1995) propõem igualmente que a escola inter/multicultural se constitua, entre outros, como um espaço de produção de subjectividades.

Com efeito, a intensificação dos fluxos culturais, típica da globalização, não origina necessariamente um maior cosmopolitismo e tolerância. Uma maior familiarização com o *outro* pode dar origem ao sentimento de se estar a ser absorvido, ou de vir a sê-lo. “face à ameaça de desordem cultural, este sentimento pode levar a que os indivíduos se refugiem na segurança da sua etnicidade, tradicionalismo, ou fundamentalismo” (Featherstone, 1997: 89). A sociedade não é, todavia, um universo em que cada grupo, mantendo as suas distâncias relativamente aos outros, possa estar protegido do risco de extermínio cultural. A sociedade “não é também uma simples justaposição de grupos culturalmente distintos, procurando afirmar-se ou existir, ela é feita de interpenetrações e

relações constantes entre estes grupos” (Wieviorka, 1997: 56). Daí que uma terceira característica do multiculturalismo possa ser a emergência de uma nova conflitualidade social, que, embora mantendo-se predominantemente classista, como refere Sousa Santos, não se reduz nem é redutível aos conflitos de classe, abrangendo as diferenças de género, étnicas, regionais, religiosas e outras.

As diferenças culturais constituem um problema, indissociável de uma certa conflitualidade, ainda que por enquanto limitada e pouco visível, precisamente porque incluem em si significações que ultrapassam, englobando-as, as questões de discriminação em função da classe, e que dizem respeito às relações de subordinação, de exploração, de rejeição, de negação. Os nossos actuais modos de ver e agir estão sendo disciplinados, segundo Teresa Ebert (1991) (citada por McLaren, 1994), através de formas de significação, isto é, através de modos de inteligibilidade ideológicos que dão sentido às nossas experiências. Neste sentido, as relações sócio-económicas de poder “requerem distinções a ser feitas entre grupos através de formas de significação, por forma a organizar sujeitos de acordo com a desigual distribuição de privilégios e poder” (McLaren, 1994: 56).

Por esta razão, isto é, porque as relações de poder no domínio socio-económico implicam redes ideológicas e modos de inteligibilidade com significado que organizem as diferenças concretas vivenciadas pelos sujeitos, uma concepção política de escola, que assuma como problema também seu o da discriminação, desempenha um papel primordial, como representantes da *pedagogia crítica* reconhecem (Apple e Weis, 1983; Giroux, 1985; Apple, 1986; McCarthy e Apple, 1988; Aronowitz e Giroux, 1991; Giroux e McLaren, 1989, citados por Morrow e

Torres, 1997). Estes autores, na sequência de Paulo Freire e Gramsci, pretendem fornecer as bases de uma concepção emancipatória da educação pública. “Para esta tradição, a instrução não é retirada assepticamente da política, a educação não é considerada um empreendimento neutral e, mais do que ser uma simples preparação para a vida, para a democracia e para a cidadania, a escolarização liga-se à vida quotidiana” (Morrow e Torres, 1997: 380).

Basicamente os multiculturalistas críticos determinaram que as clivagens sociais baseavam-se nas diferenças de etnia, género e na incomensurabilidade das culturas, propondo que a Escola seja perspectivada de forma a que essas diferenças sejam visibilizadas. É neste sentido que Giroux (1993) afirma ser urgente dar visibilidade ao *branco* como categoria étnica, isto é, os próprios brancos necessitam de actuar reflexivamente, criticamente, sobre a sua própria condição natural, “pois também eles foram desetnicizados, des-historizados pela *naturalização* do homem branco/lógico/do sexo masculino/classe média como Homem” (Magalhães, 1996: 20).

Tendo então em conta o perigo de o multiculturalismo, num cenário de multiplicação e afirmação de diferenças culturais se tornar ele próprio numa nova fonte de problemas, o facto de ser imprescindível, apesar disso, dar visibilidade no interior da escola às diferenças e ainda o facto de essas diferenças terem repercussões directas na vida do quotidiano, Cortesão e Pacheco (1991), Stoer e Cortesão (1995) propõem que a escola, sendo necessariamente um espaço multicultural, se assuma também essencialmente como um espaço *intercultural*, tendo em vista a construção de subjectividades, num “percurso agido em que a

criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão e Pacheco, 1991: 34).

1.3 - EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL

“A diferença não é inteiramente transformada em desigualdade. Uma parte é transformada em exclusão” (Wieviorka, 1995 : 29). Este processo resulta da ilusão do universal racionalista de que a escola foi e é um representante poderoso. Ora, “o único fundamento universal que pode ser dado a uma cultura consiste no reconhecimento da parte de arbitrário que ela deve à sua historicidade” (Bourdieu, 1996 : 104). No entanto, a escola, segundo Cortesão e Pacheco “de forma mais ou menos explícita, mais ou menos violenta (...) toma parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias” (Cortesão e Pacheco, 1991 : 33).

Para Wallerstein (1990 : 31), o termo cultura refere-se a características que não são nem universais nem individuais. Sousa Santos, na mesma linha de Wallerstein, defende que a cultura é por definição um processo social situado na intersecção do universal e do particular.

Por outro lado, Wallerstein chama-nos a atenção para a extrema dificuldade de encontrar uniformidade mesmo no interior de um grupo onde se partilha a mesma cultura. Não só a mesma pessoa tem diferentes culturas, na medida em que pertence a diferentes grupos, como não é observável a uniformidade de comportamentos nos grupos. Assim, Wallerstein concorda com Mintz que afirma que temos “a capacidade de criar realidades culturais e de agir em função delas” (Wallerstein, 1990: 34). Neste sentido, a escola pode ser concebida como esse tal *espaço agido*, a que antes nos referíamos, citando Cortesão e Pacheco, em que uma nova realidade cultural se constitua como intercultural.

À educação compete então realizar a “cultura como memória viva, reactivação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (Forquin, 1993 : 14). A cultura transmitida pela escola não corresponde, portanto, a uma cultura, mas a “algo da cultura” (Forquin, 1993 :15). A selecção do “algo da cultura” a transmitir pela escola contém em si a inevitabilidade de gerar conflitos porque “quem diz cultura diz política e, portanto, possibilidade de conflitos sobre escolhas de origem subjectiva” (Marx, G., 1995 : 70). Nesse “algo da cultura”, existe a tentativa de perpetuação da identidade nacional, étnica, religiosa a que se sobrepõe uma identidade supostamente neutra do género masculino (Araújo, 1996), opondo-se ao desenvolvimento da diversidade cultural e por essa mesma via à visibilidade da especificidade do género feminino.

Sendo pedido à escola que se constitua como pilar do reforço da identidade nacional, na verdade está-se a propor que, de uma forma ou de outra, ela proceda

à exclusão de grupos minoritários e à invisibilidade das questões de género. A escola pode, deste modo, ser uma instituição promotora do racismo-sexismo, ainda que o seu discurso seja o do anti-racismo e do anti-sexismo. Com efeito, “o nacionalismo ou a consciência comunitária, religiosa ou étnica não se prolongam necessariamente em racismos: mas como Étienne Balibar explica muito claramente também nunca estão muito longe disso” (Wieviorka, 1995 : 16).

A escola moderna vive na tensão típica da modernidade entre o universal, o progresso e a razão, por um lado, e, por outro, a subjectividade da cultura, da nação, das identidades.

A educação escolar encontra-se numa situação particularmente problemática porque a exclusão que promove não se dirige exclusivamente a grupos identificados pela raça. Seria mais fácil combatê-la nesse desígnio se assim fosse. Ela exclui os grupos que se dissociam dos valores universais, aparentemente neutros, promovendo assim um novo tipo de racismo que pode vir a ser fortemente enraizado em movimentos populares que, perante o seu próprio mal-estar, “se dissolvam na exacerbação das referências a uma identidade” (Wieviorka, 1995 : 20). Assumindo o pensamento racista um papel secundário, nas nossas sociedades, como defende Wieviorka, também não será o discurso anti-racista a estratégia mais eficaz para o combater, se as instituições sociais, como a escola, o continuarem a promover, mesmo que seja em nome do progresso. Se o progresso for associado à exacerbação de conflitos sociais, à exclusão dos que se dissociam dos valores universais, então poderemos esperar um aumento substancial das práticas racistas.

À identidade nacional, obtida pela promoção da cultura dominante pela escola, Stoer e Cortesão (1995) opõem um modelo de educação inter/multicultural. Em Portugal, não parece que seja difícil que a escola substitua a preservação e afirmação da identidade nacional pela de preservação e afirmação da identidade europeia. Os processos e os mecanismos envolvidos são os mesmos a que a instituição escolar já se habituou. O problema central é o de saber até que ponto a escola pode contribuir “para a produção de subjectividades (i. e., o reconhecimento e a legitimação da diferença na escola)” (Stoer e Cortesão, 1995: 12). É este o verdadeiro desafio, segundo Stoer e Cortesão, para que a escola participe numa mudança qualitativa no próprio processo de desenvolvimento, para que não seja relegada para um papel de resistência à transnacionalização e à sua própria evolução. De igual modo, Bourdieu defende que o ensino deveria mobilizar todos os meios de combater a visão monista da “inteligência (...) devendo assim multiplicar as formas de excelência socialmente reconhecidas” (Bourdieu, 1996 : 105). Numa época de transnacionalização, Stoer e Cortesão defendem que a educação inter/multicultural poderá constituir-se e constituir-se como “um desafio à formação, através do ensino, das identidades minoritárias e da identidade nacional” (Stoer e Cortesão, 1995 : 1).

Por multicultural, entende-se a verificação da existência de culturas diversas num meio determinado e a tentativa de entender as suas particularidades. O termo intercultural refere-se à interacção crescente entre as diferentes culturas com vista ao conhecimento e reconhecimento de cada cultura (Cortesão e Pacheco, 1991). Num projecto de educação inter/multicultural haverá que

reconhecer as limitações da escola, uma vez que esta “não detém o perfeito domínio da hierarquia das competências de que é o garante “ (Bourdieu, 1996 : 105), mas simultaneamente potencializar o “efeito de consagração” (ibid) que ela exerce. Por outro lado, A construção das subjectividades não é possível de se fazer a partir de um dos lugares estruturais a que cada um pertence (cidadania, trabalho, etc.), pelo que a escola, tal como as instituições em geral, “têm de brincar o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno e os diferentes lugares estruturais a partir da sua incompletude enquanto horizontes delimitadores da construção das identidades.

No caso português, haverá ainda que contemplar as características de desenvolvimento intermédio e a heterogeneidade da sociedade portuguesa: “Caracteriza-se por articulações complexas entre práticas sociais e universos simbólicos discrepantes, que permitem a construção social, tanto de representações do centro, como de representações da periferia” (Sousa Santos, 1994 : 59).

O projecto de educação inter/multicultural parece apresentar-se como uma estratégia de, por via da escola, incluir nos valores nacionais e cívicos os valores da relatividade cultural e da promoção das subjectividades. Neste sentido, “o objectivo último da educação multicultural mais não é do que desenvolver as capacidades de interacção e comunicação entre as crianças e o mundo que as rodeia” (Guerra, 1993 : 10), sendo assegurado que a visão desse mundo não seja a visão unilateral da cultura dominante, mas sim o resultado activo das interacções permanentes das relações interculturais.

A educação inter/multicultural, conforme nos é proposta por Stoer e Cortesão, representa a admissão das consequências da globalização para o processo de modernização, i. e., a abolição da ideia de que as culturas locais ou tradicionais se constituam “como resistência à mudança”. O objectivo será o de redimensionar a escola de massas para que construa e, segundo os citados autores, “construirá inevitavelmente múltiplas identidades inter-relacionadas (locais, nacionais, globais)” (Stoer e Cortesão, 1995: 13).

Na proposta de Stoer e Cortesão, a educação inter/multicultural é adjectivada de crítica. Este é um elemento importante, na medida em que revela a preocupação de introduzir factores reflexivos sobre o perigo de a educação inter/multicultural confundir “estilos de vida com oportunidades de vida e que divide a sociedade em esferas separadas de estrutura e cultura, eliminando assim prematuramente da análise considerações baseadas na classe social (Stoer e Cortesão, 1995 : 14).

Desta forma, pretende-se evitar o efeito de legitimação da trajectória do capitalismo no processo de globalização por via da educação inter/multicultural e, portanto, a manutenção e promoção camuflada da cultura dominante pluralista e tolerante.

Trata-se, portanto, pelo menos assim parece, de, beneficiando do processo de globalização fazer accionar, a nível local, a promoção das múltiplas identidades, como valor a ser assumido a nível nacional e global. É a proposta de um percurso que está em consonância com a sugestão de Martin Carnoy (1993), citado por António Nóvoa: “em lugar de pensar global e agir local, é preciso agora pensar

local - isto é em relação próxima e directa com as pessoas e comunidades - e agir global” (Nóvoa, 1996: 12-13).

É, no entanto, legítimo esperar que, embora a escola não consiga, por si só, combater a transformação da diferença em desigualdade, não se constitua como uma instituição promotora da exclusão social. É neste sentido também que parece legítimo esperar que a escola venha a contribuir para a visibilidade e o desenvolvimento dos valores do feminino.

II – ESPECIFICIDADE DO GÉNERO FEMININO

2.1 – O GÉNERO INSTITUI A IDENTIDADE DO SUJEITO

A diversidade cultural não é homogénea. Ela diz respeito a grupos cujas trajectórias são múltiplas e sem unidade (Wiewiorka, 1997). Aquilo que constitui o sujeito é a sua pertença a diferentes grupos (étnicos, de classe, de género, etc), por outras palavras, aquilo que constitui o sujeito são as suas identidades plurais “que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias” (Louro, 1997: 24). De facto, a diferença cultural resulta de uma evolução permanente, mesmo nos grupos cuja identidade parece mais imutável. Aquilo que aqui importa relevar é que, tal como a etnia, ou a classe social, ou a nacionalidade, também o género “institui a identidade do sujeito” (Louro, 1997: 25) e tal como eles o género também se reproduz nas práticas sociais e nas instituições. A justiça, a igreja, as práticas educativas não são neutras face ao género. A sua aparente neutralidade esconde uma relação de género de predominância masculina (Araújo, 1996).

As mulheres são portanto brancas ou negras, de classe social favorecida ou desfavorecida, judias ou católicas, portuguesas ou iranianas, mas o género com que se identificam atravessa e “generifica” (para utilizar um neologismo de G. Louro) todas as outras características. As diferenças culturais a que estão sujeitas e

de que participam como sujeitos subsistem para além do género, mas não são neutras face a ele. A variabilidade com que se manifestam as relações de género no interior de cada grupo social, e que constitui uma das características da identidade, como vimos, não elimina a invisibilidade a que tem sido votado o género feminino (Araújo, 1996).

Podemos admitir que as particularidades do género feminino, tal como outras particularidades que distinguem as pessoas, são objecto de tolerância nas sociedades modernas e nas suas instituições, de que a escola é uma representante de relevo, isto é, são admitidas e integradas no viver social, por mais particulares que sejam, desde que respeitem os valores e as regras universais e aparentemente neutras. É neste sentido que podemos afirmar a tolerância social face ao feminino nas sociedades modernas como um reposicionamento dos valores dominantes do género masculino e da própria modernidade.

A separação da mulher, na sua qualidade de género feminino, da vida pública, por mais variáveis que tenham sido as suas manifestações históricas, “esteve no coração das concepções modernas de democracia, de progresso e do Estado de direito” (Wieviorka, 1997: 21). A esfera pública seria o que assegura a superação dos interesses individuais e dos grupos, enquanto o espaço privado seria o lugar da vida íntima, das convicções, das paixões. Ao público associa-se a ideia de masculino e ao privado a ideia de feminino. “Muitos, ainda hoje, vêem nesta distinção inseparável da modernidade a única hipótese realista de associar o universalismo do direito e da razão e o diferencialismo das identidades particulares, com a ideia de que a existência de uma esfera privada traz a cada um a garantia de

uma possibilidade de viver segundo a sua cultura própria” (Wieviorka, 1997: 22). A escola mista, o acesso das mulheres ao ensino superior, a contracepção e outras exigências das lutas feministas estiveram na origem de mudanças significativas neste cenário. Foi no entanto necessário que, ao combate feminista, se associasse a necessidade de uma população feminina mais disponível e mais livre, no mundo do trabalho, para que as mulheres adquirissem, ao nível do direito, a qualidade de cidadãs (Gaspard, 1998).

Na prática social, as identidades de género e de sexo são habitualmente confundidas. Convém, no entanto, assumindo que elas se articulam, distingui-las, apesar de acontecer que a “nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem tornando difícil pensá-las distintivamente” (Louro, 1997: 27). Tanto uma como outra têm em comum o facto de se construírem a partir das formas como são vividas: a identidade sexual através das formas de viver a sexualidade com parceiros do sexo oposto, do mesmo sexo ou sem parceiros, a identidade de género através da forma como nas relações sociais os sujeitos vão construindo a sua masculinidade ou feminilidade. As relações de género não têm, no entanto, que coincidir com a identidade sexual, uma vez que sujeitos masculinos ou femininos podem ser homossexuais, heterossexuais ou bissexuais. O género feminino diz respeito às mulheres tal como o masculino diz respeito aos homens, mas o género não corresponde necessariamente a uma única forma de identidade sexual.

A construção da identidade de género relaciona-se com diferentes discursos, símbolos, representações e práticas que se vão transformando ao longo

do tempo nos grupos sociais e ao longo do tempo da história pessoal, articulando-se com as identidades de sexo, etnia, de classe social, nacionalidade, etc.. É, segundo Judith (citada por Louro, 1997: 29) através do policiamento e censura do género que os grupos sociais regulam a sexualidade.

Uma concepção de género, tal como aqui é assumida, afasta-nos claramente das concepções biologistas de diferenciação entre homens e mulheres, para fazer evidenciar as suas características predominantemente sociais. Não se trata de negar diferenças biológicas, trata-se pelo contrário de as colocar num plano que não nos impeça de ver a construção social da diferença dos géneros, através das instituições (família, escola, igreja, etc.), elas próprias “generificadas”. É todavia esse biologismo que, numa época de racionalidade iluminista e universalista, conserva como natural as diferenças entre homens e mulheres justificando assim a atribuição de papéis sociais diferenciados por natureza a uns e outros. O racionalismo e universalismo tinham contudo afirmado que os homens nascem iguais, e desta fórmula devemos entender que foram excluídas as mulheres. A exclusão das mulheres, consideradas “naturalmente” diferentes dos homens, está contida no enunciado desse princípio igualitário, uma vez que o termo homem não adquire o seu sentido mais amplo de ser humano. Ignora-se assim que ninguém nasce mulher, como dizia Simone de Beauvoir na abertura do segundo volume do “O Segundo Sexo”. O problema, decorrente desse pretenso universalismo igualitário, foi o de ele não ter imediatamente legitimado o direito de cidadania às mulheres que tiveram que esperar, por exemplo, para ter direito de voto, apesar de este ter sido uma das faces visíveis do exercício dos direitos de cidadania.

Encontramo-nos, portanto, numa época em que as mulheres, não constituindo uma minoria social, apresentam reivindicações legítimas que se aproximam das que as minorias étnicas reivindicam para si. “As reivindicações das minorias étnicas, por exemplo, e as das feministas parecem, sob certas perspectivas, comparáveis quando põem em causa a ordem linguística, ou quando as mulheres, como as minorias, reclamam para o recrutamento profissional *preferências*, em igualdade de circunstâncias, porque a sua sub-representação lhes parece produto de discriminação” (Gaspard, 1997: 153).

Se no espaço escolar a sub-representação das raparigas foi superada, nem por isso vários autores deixam de evidenciar formas diversas de discriminação. Parece haver, nas nossas sociedades e nas nossas escolas, elementos excessivos de masculinidade, associados a discutíveis triunfos económicos, uma masculinidade cada vez menos suportável para os próprios sujeitos obrigados a assumi-la. Se a diversidade for entendida como a tolerância, a não agressão ao diferente, então a escola continuará a ser uma instituição profundamente não-igualitária, porque continua a valorizar de forma desigual os comportamentos dos indivíduos.

Num estudo realizado por Mariana Subirats e Cristina Brullet, publicado em livro, sob o título “Rosa y Azul” (1992) são evidentes formas de discriminação entre raparigas e rapazes, na escola mista, sobretudo ao nível das interações estabelecidas entre professores e alunos através da linguagem. Por outro lado, é dada menos atenção às raparigas do que aos rapazes, não sendo seguro que a generalidade dos professores se dê conta dessa distinção, que é independente do género a que pertençam os professores.

A diferenciação na educação, por razões de género, parece resultar do mesmo processo que tem conduzido a educação formal a legitimar a desigualdade que produz, fazendo-a aparecer como resultado de características individuais, mas também da preocupação de “produzir indivíduos com capacidades diversas como corresponde às necessidades de uma sociedade com uma elevada divisão do trabalho, onde continuamente surgem novas tarefas produtivas que requerem uma especialização educativa” (Subirats e Brullet, 1992: 14). Por esta razão, os sistemas educativos vivem num conflito entre a preocupação de produzir indivíduos com capacidades diferenciadas e a preocupação de unificar os modelos culturais.

A escola, instituição encarregada de formar os cidadãos modernos, não poderia manter por muito tempo a ausência das mulheres, nem posteriormente modelos escolares claramente distintos para rapazes e raparigas. A unificação cultural, ou o universalismo para que a escola parecia vocacionada, haveriam de a conduzir à escola mista, consagrando assim a ideia de que as mulheres também eram cidadãs de direito. É o próprio conceito moderno de cidadania que impõe o seu universalismo, não podendo admitir as particularidades de cada grupo. Neste movimento de universalização da educação e dos valores a transmitir pela escola, as particularidades do género feminino foram ignoradas, uma vez que o que era assegurado às mulheres era o seu acesso aos valores já implantados nas escolas, o que, neste caso, correspondia aos da masculinidade. Por outras palavras, o tratamento que a escola dá às diferenças de género corresponde ao seu contributo

específico para a construção do género feminino e do género masculino, mantendo-se este culturalmente dominante.

As práticas pedagógicas mais modernas, como a da escola activa ou designada mesmo de “movimento da escola moderna”, como mostram Subirats e Brullet, ainda acentuam mais os factores de discriminação de género, na medida em que a “introdução de *pedagogias invisíveis*, - seguindo a terminologia de Bernstein - características das escolas da classe média, conduz, de facto, à criação de uma maior margem de acção para os indivíduos pertencentes aos grupos dominantes” (Subirats e Brullet, 1992: 4). Não havendo mudanças de mentalidade e uma tomada de consciência dos processos espontâneos de discriminação, os progressos pedagógicos podem conduzir a uma maior reprodução das desigualdades, no sentido a que as autoras atrás citadas se referem.

O dilema em que a escola se encontra, ao tentar encontrar soluções progressistas no interior das concepções de modernidade, é o de a cada passo, ou a cada avanço, reforçar a legitimidade dos processos de discriminação, acentuando o carácter masculinizante do currículo. No entanto, “colocar ao alcance dos rapazes as facetas femininas da personalidade humana, tornar possível que chorem ou se abracem sem angústia nem repressão, que sejam capazes de assegurar a sua autonomia na vida quotidiana e o livre acesso aos seus sentimentos e sensações, parece uma tarefa tão urgente como a de libertar as raparigas das limitações que largamente lhes foram impostas” (Subirats e Brullet, 1992: 4).

A superação desta dificuldade, aparentemente incontornável, poderá residir no abandono do racionalismo dicotómico que opõe masculino a feminino, público

a privado, razão a sentimento, etc. Estas oposições dicotómicas são construídas socialmente e a cada momento que são enunciadas desprezam a riqueza da diversidade que cada um dos elementos do pólo pode conter. Permite ainda esta dicotomia que as diferenças, sejam elas culturais, subjectivas, ou outras, se organizem sempre em função de um dos pólos: o dominante. “O problema que permanece é o de conceber as diferenças (...) em relação ao homem – sendo ele a medida, o padrão a referência de todo discurso legitimado.” (Louro, 1997: 33) A diversidade de género enquadra-se então no conjunto das diversidades culturais, de que o género faz parte, integrando-as e atravessando-as ao longo do tempo histórico e da construção da individualidade.

A selecção de saberes e materiais culturais que a escola considera como cultura a conservar e a transmitir é empobrecida pela visão unilateral da cultura dominante. A inclusão de valores de relatividade cultural e da produção das subjectividades poderá, segundo Stoer e Cortesão (1995), conduzir à construção de múltiplas identidades inter-relacionadas, evitando-se assim que a diferentes estilos de vida se associem diferentes oportunidades de vida. A promoção das múltiplas identidades carece de ser assumida como um enriquecimento dos próprios valores culturais partilhados pelos grupos.

2.2 – CONSCIÊNCIA DO GÊNERO FEMININO

O principal factor que está na génese de uma nova consciência do género feminino é a transposição para o plano social, público e colectivo da discriminação sentida por cada mulher no domínio pessoal e sentida como problema íntimo e privado. Como refere Pintasilgo (1981), a necessidade de recrutar mulheres, sobretudo nos países que se envolveram na II Guerra Mundial, para empregos tradicionalmente destinados aos homens, permitiu-lhes tomar consciência das limitações em que viviam ao serem remetidas para as tarefas tradicionalmente femininas. Após o fim da guerra, a ameaça de desemprego, para os homens que voltavam à suas terras, fez legitimar o retorno das mulheres às tarefas familiares, em nome da reconstrução social. Essa reconstrução começava por realicercar os valores da família e do papel da mulher na sua conservação.

“ As mulheres descobrem que aquilo que cada uma tinha vivido como o seu *caso*, a sua *sorte*, o seu *destino* é afinal o exemplo singular e pessoal dum problema universal”(Pintasilgo, 1981: 14). A convergência das histórias individuais transforma o que era pessoal ou privado numa ampla problemática social. A abrangência social das questões colocadas pelas mulheres põe em causa os valores dominantes e as ideologias transmitidas por todas as instituições, incluindo a própria escola por maioria de razões. O privado torna-se público, por via das vozes das mulheres que entraram em conflito não com o Estado mas com as normas e as ideologias dominantes que as oprimiam e lhes retiravam visibilidade social.

Remetidas para a vida privada, era a vida privada que era preciso denunciar, porque era a partir dela que se estruturava a sua discriminação.

O acesso ao trabalho remunerado e público veio, no entanto, evidenciar a sua condição de discriminação, uma vez que lhes são atribuídas as tarefas que exigem menor qualificação e menos bem remuneradas. E quando as actividades das mulheres se aproximavam de um estatuto potencialmente valorizado socialmente, como era o caso do professorado, a assimilação das competências domésticas das mulheres às actividades de ensino não lhes legitimava a ocupação de um espaço público, sendo remetidas para o espaço da sala de aula, e não tanto na comunidade local. “O trabalho da professora para a comunidade só é concebido de outra forma como resposta a solicitações específicas a alguém que possui um capital cultural escasso na aldeia (onde apenas duas pessoas sabem ler), mas não como dinamização da vida local” (Araújo, 1990: 91).

A descoberta da condição feminina processa-se a partir da experiência vivida por cada mulher e não a partir da generalidade e da abstracção de um sujeito neutro. “O único lugar onde pode nascer a minha consciência feminista é a minha condição de mulher” (Pintasilgo, 1981: 24). Sally Alexander e Barbara Taylor (1981) alertam, no entanto, para o facto de, tal como a dominação de classe, a de género não poder ser entendida apenas por vivência. Ela possui condições institucionais que a reproduzem com certa sistematicidade. A invisibilidade das mulheres como sujeito resulta da sua segregação social e política, como refere Guacira Louro (1997), fortemente apoiada na *generificação* das instituições sociais.

A consciência da condição feminina, no entender de V. Ferreira (1988) não deve ser identificada com o movimento das mulheres das últimas três décadas, “até porque assim excluiremos todas as lutas das mulheres de outras épocas” (Ferreira, 1988: 94). O feminismo deve antes ser entendido como um movimento de “procura da compreensão das condições sociais das mulheres, tendo como objectivo melhorá-las e lutando por esse objectivo” (Ferreira, 1988: 94). O que é preciso reconhecer é que, nestas três últimas décadas, o feminismo mostrou possuir uma consciência da sua necessidade, quer através dos estudos sobre as vidas das mulheres, quer através das lutas pelos direitos cívicos, quer através das campanhas por valores que uma sociedade masculinizada não põe em relevo. Ao procurar transformar-se as condições sociais das mulheres, está-se efectivamente a provocar mudanças nas condições sociais de todas as pessoas. Ao tomarmos consciência da forma discriminadora como as escolas concebem a feminilidade, estamos a contribuir para uma melhor escola para todos, isto é, uma escola capaz de incluir na sua prática e nos seus valores, a diversidade como uma forma de se enriquecer. Ao recusarmos discutir a questão da feminilidade como um dos factores de diversidade a contemplar nos processos educativos formais, estamos a recusar simultaneamente a inclusão nesses processos, dos valores culturais das etnias, e dos grupos sociais onde a feminilidade é vivida de forma particular.

O feminino na escola não pode ser encarado como correspondendo a uma nova uniformidade, caso contrário poderemos alimentar novas formas de racismo. Exemplo deste perigo, referido por vários autores (por ex: Gaspard, 1998), é o caso, ocorrido em França, da recusa em aceitar que uma aluna muçulmana pudesse

usar o tradicional lenço na escola, em nome dos direitos das mulheres. Na verdade, a questão transformou-se numa pura questão de racismo, quando se pretendeu assumir em nome da defesa da igualdade de oportunidades, a recusa da vivência feminina da cultura muçulmana. Não se trata de não tomar consciência da opressão a que estão sujeitas as mulheres na cultura muçulmana. Trata-se de a colocar ao mesmo nível, embora com manifestações diferentes, da opressão das mulheres em geral. “A repressão perfeita é a que não é sentida por quem a sofre, a que é assumida, ao longo duma sábia educação, por tal forma que os mecanismos de repressão passam a estar no próprio indivíduo e que este retira daí as suas próprias satisfações” (Pintasilgo, 1981: 34).

Ninguém é feminista pelo simples facto de nascer mulher. No despertar da consciência feminista jogam factores de tomada de consciência pessoal e factores de solidariedade com as outras mulheres. “Da confluência dos dois tipos de factores nasce o desejo de uma sociedade radicalmente nova e com ele o desejo de uma mudança global e universal” (Pintasilgo, 1981: 24). Esta valorização da tomada de consciência pessoal traduz, de acordo com Ferreira (1988), a recusa da crença na mulher como sujeito abstracto e universal. Acentua pelo contrário que a questão do feminino diz respeito às mulheres em todas as suas diversidades, de etnia, religião, nacionalidade etc.

Um estudo sobre representação do género, realizado por Lúcia Amâncio (1992), revela que homens e mulheres partilham uma representação do feminino que o situa numa posição específica do sistema social, ao contrário do masculino que é representado como universal. Um dos sinais, segundo essa autora, mais

reveladores dessa especificidade é o facto de o estereótipo feminino conter a presença do traço *feminina*. “Esta definição de pessoa a partir de uma pertença categorial é comum a muitos outros grupos dominados e traduz a invisibilidade dos indivíduos numa condição colectiva” (Amâncio, 1992: 19). A consciência ou a representação que os elementos do grupo feminino constróem de si torna-se, por isso, conflituosa, uma vez que, na procura da sua individualidade, têm que romper com os conteúdos simbólicos associados à sua categoria, ao mesmo tempo que necessitam deles para a preservar. Por outras palavras, ser-se feminina não corresponde ao estereótipo *feminina*, sendo assim necessário, para se ser feminina, não agir de acordo com os padrões socialmente reconhecidos de feminilidade. Esta conflitualidade entre representação social do feminino e a consciência individual do que é ser feminino está na origem da invisibilidade individual do feminino. A visibilidade colectiva da feminilidade corresponde ao estabelecimento de parâmetros limitadores da acção das mulheres, significa a sua dominação, ou a atribuição de uma função social específica que define a mulher como um ser contextualizado no espaço privado da família e dos sentimentos, enquanto o masculino é representado como um ser universal. (Amâncio, 1992)

2.3 – O GÉNERO NO QUADRO DO INTER/MULTICULTURALISMO

É no quadro de uma das principais transformações sociais do nosso tempo, que consiste no aparecimento de sociedades multiculturais, que a questão do género adquire novos contornos, na medida em que as discussões políticas se desviam das diferenças entre culturas para as diferenças existentes no interior de uma mesma cultura (Braidotti, 1998). As críticas sociais feministas têm mostrado uma particular consciência desta necessidade de descentração do discurso político. A diferença surge assim como um conceito central do nosso tempo. Se na base do paradigma da modernidade, a noção de diferença se estrutura em torno do universal, isto é, em torno dos valores dominantes que se pretenderiam universalizar, agora a diferença é concebida como estruturando-se em torno da diferença ou das diferenças. Será esta nova postura que permitirá equacionar projectos interculturais e ao mesmo tempo projectos que atribuam à feminilidade a visibilidade de que carece para o seu pleno desenvolvimento, no pressuposto de que é a confrontação das diferenças que permitirá o surgimento de novos valores e a ultrapassagem de fortes constrangimentos ao desenvolvimento de cada pessoa, sendo que as mulheres constituem um dos elementos das sociedades para quem esses constrangimentos têm sido mais sabiamente camuflados.

A contextualização da feminilidade, ou se quisermos, a atribuição de um papel social às mulheres é evidenciada pelos processos educativos de que são objecto. Belotti (1973) chama, por exemplo, a atenção para a diferença na

educação do asseio entre meninas e meninos. As mães são mais tolerantes com os filhos/rapazes do que com as filhas. Por outro lado, a média de idades onde começa a educação do asseio é mais precoce nas meninas do que nos meninos (cinco para oito meses). A legitimação da distinção da educação das mulheres assenta na sobredeterminação das diferenças naturais, biológicas, interpretadas como devendo corresponder a tarefas diferentes na vida (Louro, 1997). No entanto, mesmo quando na escola se permite o acesso às raparigas e aos rapazes a programas comuns, outros procedimentos discriminadores menos visíveis entram em jogo, como demonstram Subirats e Brullet (1992).

A diversidade, associada ao género, tal como outras diversidades, coloca-nos portanto numa situação polémica. A distinção dos processos e programas educativos conduzem à discriminação ou à sub-valorização das características particulares dos grupos considerados, a uniformidade conduz-nos a processos subtis de discriminação e de legitimação da exclusão.

A questão da valorização do diferente deve então colocar-se de uma forma nova, isto é, de modo a considerar o confronto entre diversidades como o motor do desenvolvimento das identidades pessoais e de grupo. O diverso, na sua tradução educativa, não deve corresponder à diferença face ao comum, ao geral, à norma, que não conseguem ter em conta as particularidades das pessoas e dos grupos, mas pelo contrário deve traduzir-se na diversidade como norma. A diversidade é a norma e não a excepção a tolerar.

A operacionalização desta viragem nas concepções e práticas de educação não me parece fácil de realizar, porque terá que gerir as crenças e as seguranças

que entretanto se foram construindo em torno de um modelo de escola que se lhe opõe com argumentos que, não sendo de sucesso, são de práticas legitimadoras do seu próprio insucesso. As questões de género situam-se precisamente na mesma confluência de ideias que criam tensão entre a vocação universalista da escola e a subjectividade da cultura e das identidades.

Assim, a igualdade entre homens e mulheres é o direito à igualdade de serem diferentes, podendo desenvolver sem constrangimentos a sua própria identidade no interior das culturas e não a partir de pré-determinismos biológicos que empurrem as mulheres para funções que lhes limitem as suas próprias possibilidades de se assumirem como tal. Trata-se portanto de não identificar a mulher com uma função social que lhe é atribuída e de que dependa a sua vivência social. Neste aspecto, a questão do feminino não é diferente da questão do racismo e de outros processos discriminadores que limitam o desenvolvimento das pessoas às funções sociais que lhes são previamente atribuídas. A escola, enquanto agente reprodutor de desigualdades, como refere Bourdieu, precisa ser repensada no confronto precisamente com o papel que tem desempenhado na legitimação do processo que tem conduzido à discriminação das minorias culturais, e à desvalorização do feminino. Esta questão no entanto toma, nos seus aspectos mais gerais, contornos que devem ser considerados tipicamente de cariz político, como os movimentos feministas têm posto em evidência (Pintasilgo, 1981). Ela ultrapassa os problemas associados ao género para se constituir numa problemática que se insere no quadro da renovação do conceito de escola face à crise da modernidade e dos valores que esta representa.

É difícil entender o ser humano; a melhor solução é, com certeza, suprimi-lo ou declarar que ele já não existe. Deste modo, a ciência poderia realmente desenvolver-se e produzir teorias que nenhum elemento humano poderia contradizer. (Chiari, cit. por Plummer, 1983, 1)

III - MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

Se o conhecimento que pretendemos do mundo das coisas e das pessoas é uma construção permanente a que a ciência laboriosamente se tem dedicado, a verdade é que aquilo que se pretende conhecer também está em construção permanente. Quando esse conhecimento visa o ser humano, na sua relação com o mundo social e físico a que pertence, as questões adquirem níveis de complexidade que exigem, no mínimo, que reequacionemos as ambições de universalidade e de estabelecimento de relações constantes e quantificáveis entre fenómenos.

Com efeito, o conhecimento que o ser humano forja a respeito de si mesmo, sempre imperfeito e parcial como todo o conhecimento, influencia mesmo assim a forma como ele próprio se constrói, numa dialéctica dificilmente apreendida pela anulação do sujeito que conhece. A objectividade, procurada por essa anulação, pouco mais faz do que impedir a emergência do sujeito, assegurando, por essa via, e pela via do ensino daquilo que objectivamente se ficou a saber, que a verdade da ciência se perpetue na construção do próprio ser humano. Deste modo, a objectividade científica nas ciências sociais e humanas não corresponde necessariamente ao respeito pelo objecto que se estuda, mas a uma

convenção, assegurada pelo facto de constituir ela própria um fenómeno social e humano, que participa no processo de construção, quer da sociedade, quer do ser humano.

Todas as ciências, muito em particular as ciências sociais, são sempre espelho das condições, também elas sociais, que as tornem possíveis – e, aliás, é justamente esta intimidade entre “formações sociais” e “formações teóricas” com os seus quadros substantivos e instrumental prático de conhecimento que, por estar nos fundamentos da ciência, , justifica a sociologia da ciência. (Conde, 1993: 40)

No estado actual dos nossos conhecimentos, não será legítimo esperar que possamos abdicar do modelo de racionalidade científica, sem alternativas que possam ser validadas pela sua eficiência socialmente reconhecida. A perda de confiança nos modelos de cientificidade, herdados do positivismo, corresponde à tomada de consciência de que os limites que esses modelos impuseram a si mesmos constituem de facto, ou podem constituir, limitações no acesso ao conhecimento.

No campo das ciências sociais e humanas, o paradigma positivista, importado das ciências da natureza, não se traduziu nunca no estabelecimento de leis ou de certezas, mesmo ilusórias, a respeito do conhecimento. Os níveis de incerteza sempre se mostraram elevados, mesmo na sequência da utilização do método experimental. A verdade, neste domínio, sempre foi uma probabilidade.

Mais do que as ciências da natureza, as ciências sociais e humanas precisam de encontrar novos paradigmas de cientificidade, uma vez que aquele que

importou, as colocou numa posição de subalternidade, por não corresponderem nem aos propósitos de conhecimento que pretendia, nem ao rigor das ciências de onde o paradigma era originário.

Não se trata agora e aqui de equacionar a profunda interdependência que um novo paradigma de cientificidade deverá promover entre as várias disciplinas científicas, uma vez que a questão, em todas elas, se situa precisamente no artificialismo que consiste na separação absoluta do sujeito que conhece relativamente ao objecto a conhecer. Pelo contrário, trata-se de assumir que, sendo o próprio sujeito objecto de estudo, isto é, sendo os construtores de conhecimento também construídos e construtores de si mesmos, não eliminando a variedade de percursos de pesquisa que certamente merecem e merecerão ser equacionados, um particular e específico das ciências sociais e humanas - as histórias de vida - poderá revelar-se de grande fecundidade, quer para o aprofundamento do conhecimento, quer para a adequação das metodologias de investigação à emergência de um novo paradigma de cientificidade.

As críticas ao positivismo nas ciências sociais parecem corresponder ao desencanto que essas ciências trouxeram à compreensão de fenómenos de grande complexidade, como a relação do ser humano e sociedade. As teorias sociais, construídas em nome da objectividade, coincidem com tendências políticas de construção de uma sociedade em que o ser humano cede lugar às estruturas e aos processos. "O homem (sic) enquanto actor é abolido em proveito de processos e de estruturas sociais." (Tenbruck, 1984, cit. por Finger, 1989: 4)

O método biográfico é assim frequentemente apresentado, não só como alternativa ao paradigma de conhecimento positivista, mas também como uma alternativa de intervenção política e social (Plummer, 1983). Para além da questão epistemológica que lhe está subjacente, parece também que não é possível evitar o debate ideológico sobre a modernidade, ou sobre o contributo das ciências sociais para a modernização das sociedades, de que a cientificidade associada à racionalidade seria um dos pilares fundamentais.

O método biográfico, com a sua especificidade, pode, numa concepção radical, ser considerado como responsável pela construção de uma “ciência sem cientificidade” como dizia Daniel Bertaux em 1981 (cit. por Conde, 1993: 44), ou então pode promover o alargamento do próprio conceito de cientificidade, “onde caibam necessariamente também os protocolos de compreensão de vocação hermenêutica com as suas metodologias intensivo-qualitativas.” (Conde, 1993: 44) A abordagem biográfica pode efectivamente corresponder à necessidade de a investigação científica não se reduzir ao estudo de elementos quantificáveis, sem, no entanto, assumir a pretensão de se constituir como alternativa exclusiva, evitando assim repetir o erro fundamental do positivismo, ao excluir do seu conceito de cientificidade outras perspectivas.

Ora, se existe cientificidade desejável nas ciências sociais e a construir particularmente na sociologia, ela deve implicar essa capacidade em gerir o sincretismo (tanto possível como necessário) de ambas para resultar numa apreensão compatibilizadora. (...) disto advém então uma estratégia

multicentrada de pesquisa onde a biografia deve vir apreciada na sua comparticipação com outros procedimentos operatórios porque ela, por si só, pode muito naturalmente não responder a tudo o que se quer saber, para além dela ter de vir situada em matrizes contextualizadoras do indivíduo para também se tornar inteligível. (Conde, 1993: 44)

Numa análise dos últimos 70 anos, Mathias Finger distingue várias perspectivas relativamente às histórias de vida. O percurso seguido, ao longo do tempo, pelo método biográfico, atribui um estatuto específico à subjectividade. O papel desempenhado pelo sujeito confere ao método biográfico uma autonomia “que o tornará diferente e finalmente em oposição ao projecto modernizador das ciências sociais” (Finger, 1989: 26).

Como já Plummer (1983: 2) havia referido, também Finger (1989: 2) chama a atenção para o facto de as primeiras manifestações da utilização do que se viria a chamar método biográfico, nomeadamente a de Thomas e Znaniecki, se situarem fora do contexto da investigação nas ciências sociais. Com efeito, embora se reconhecesse que os documentos pessoais diziam respeito a factos observáveis da vida social, dificilmente poderiam ser aceites como elementos de pesquisa para a constituição dos universais da ciência, isto é, não possuíam as condições de generalização que caracterizam a concepção positivista da ciência.

A exterioridade do método biográfico face à investigação científica nas ciências sociais deveu-se, com efeito, não só à suspeita de que não contribuiria para a unidade da ciência e estabelecimento de leis generalizáveis, mas também ao

facto de “o estatuto epistemológico dos documentos pessoais” serem considerados “altamente suspeitos” face à “verdade objectiva” (Plummer, 1983: 3), que a ciência procurava.

Como refere Finger (1989), às ciências sociais foi atribuído o papel de contribuir para a construção do *projecto de modernidade*, isto, é, para a construção “desta nova sociedade racional, porque baseada na Razão. Enquanto tais, as ciências sociais encarnam uma esperança, quase religiosa, à maneira das religiões e dos mitos que o seu produto, a nova *sociedade*, deveria substituir”. (Finger, 1989: 2) A construção desta sociedade não correspondia exclusivamente a uma construção material, mas à construção de uma nova visão a desenvolver nos membros dessa mesma sociedade. Tal como Plummer (1983), Finger defende que esta missão “significa que as ciências sociais têm a difícil tarefa de fazer adoptar, pelas pessoas, uma concepção da *sociedade*, da qual essas mesmas pessoas enquanto sujeitos são precisamente excluídas.” (Finger, 1989: 3)

Plummer não renega o papel das ciências sociais na construção de uma nova sociedade. Mas, ao contrário de uma visão tradicional, não faz qualquer referência à adopção, pelos membros da sociedade, de novos modelos, acentuando um projecto moral e político de maior justiça, a concretizar materialmente. Aos investigadores, compete, assumindo esse papel moral e político, dar visibilidade às experiências humanas concretas, face aos contextos organizacionais em que essas experiências (sentimentos, acções) se estruturam. Este papel moral e político, que Plummer (1983) propõe aos investigadores, corresponde, em grande medida, à

necessidade de reequacionar o estudo das construções das diferenças, sejam elas de género, étnicas ou outras.

Como diz Idalina Conde (1993), estes argumentos em favor do método biográfico, na medida em que lhe atribuem um estatuto particular têm tendência a reflectir sobre um novo *paradigma de conhecimento*, que “parece corresponder a uma orientação teórica e epistemológica global que, feita embora por caminhos diversos, tende a convergir num mesmo movimento de *retorno ao sujeito* da acção social.” (Conde, 1993: 40)

Assume-se que, ao nível da vida interior, cada um de nós é um solitário. A vida vivida é única. No confronto com a vida proporcionada pelas relações com o exterior, será possível desvendar algo dessa unicidade, não redutível a qualquer tipo de generalização. As próprias confluências da vida interior com as condições em que se desenvolve são vividas de forma singular. No entanto, essa singularidade do vivido, a “prática individual humana é uma actividade sintética, uma totalização activa de todo o contexto social” (Ferraroti, 1983: 50).

Tal como Heisenberg hesitou em incluir numa teoria os estudos sobre a trajectória de um electrão num átomo, porque o que media eram frequências de luz, intensidades e probabilidades de transição, mas não a trajectória real (Weinberg, 1996), assim também se pode pensar que a biografia não legitima a produção de conhecimento, porque o que se obtém são sentimentos, olhares, perspectivas, acções, filtradas pela *dupla subjectividade* a que se refere Idalina Conde (1993), mas não o trajecto real do ser humano na sua singularidade.

É que, por um lado, existe a subjectividade inerente ao relato da vida com “textos” onde pesa a “ambivalência de verdade” – porque contando o facto objectivo, são depositários também da representação pessoal e subjectiva desse facto (evocado com a sua parte de projecção imaginária, auto-emulatória, etc.), e ainda facto “recriado” na própria representação de si face ao auditor, no encontro a dois. Quanto ao auditor-intérprete, também ele não escapa à sua subjectividade provinda, quer da interpretação que faz do que ouve, quer sobretudo da cumplicidade com que ouve, à luz do primado do envolvimento contra o da distanciação. (Conde, 1993: 49)

Ferraroti, na descrição da sua própria experiência de utilização das histórias de vida como método de pesquisa nas ciências sociais (1983: 39-46), reconhece a dificuldade em aceder à relação entre as *condições objectivas e o vivido*, isto é, entre o quadro estrutural que procurava explicar e os sentimentos e acções presentes nos relatos auto-biográficos.

(...) reconhecia-lhe (à história de vida) uma função integradora não verificável, considerava-a útil como instrumento de investigação fundamental – utilidade à qual ainda hoje atribuo uma importância fundamental -, mas não conseguia recolher os elementos de base do que hoje chamo a dialéctica do social. (Ferraroti, 1983: 41)

Ferraroti não considera ilegítima a utilização dos elementos, fornecidos pelas histórias de vida, para completar investigações ou sondagens efectuadas sobre amostras representativas de um universo estatístico conhecido, mas para ele essa utilização “revela uma incapacidade radical para colocar ao nível crítico o problema da investigação com este método.” (ibidem: 49)

A apreensão da singularidade do vivido implica que “o conhecimento não deve ter o outro por seu objecto” (Ferraroti, 1991: 171). A opção pela subjectividade constitui, então, uma “mais-valia das abordagens qualitativas, em vez de tentar pôr em prática uma objectividade distanciada que não sei se quero ou se preciso” (Wolcott, 1990, cit. in Vasconcelos, 1997: 63). Esta mais-valia traduz-se na tentativa de dar visibilidade aos “problemas sociais mais importantes” que “não se configuram com a nitidez desejada no quadro dos relatos oficiais, devido ao seu carácter refractário às tendências de classificação burocrática do vivido” (Ferraroti, 1983: 46). Se, por “problemas sociais mais importantes”, que encontramos “mesmo nas sociedades medianamente desenvolvidas (...) ao nível da estrutura ou do comportamento” (ibidem: 46), entendermos aqueles que legitimam a necessidade de dar visibilidade às experiências humanas concretas, encontraremos uma concordância entre Ferraroti (1983) e Plummer (1983) quanto ao relevo a conceder aos estudos (auto)biográficos.

Os argumentos, apresentados por Ferraroti (1983), Plummer (1983), Finger (1989) e Conde (1993), fundamentam a opção, que se faz neste estudo, de recorrer a materiais (auto)biográficos para aceder à compreensão da construção da identidade do género feminino nos contextos sócio-educativos.

3.1 - CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO MÉTODO BIOGRÁFICO

Finger (1989: 13-27) distingue quatro correntes na concepção e prática do método biográfico:

1. **Antropologia cultural, história oral** - “a antropologia cultural é certamente a disciplina que melhor integrou a biografia como método de pesquisa” (ibidem: 13) Esta perspectiva enquadra-se na concepção de hermenêutica de Dilthey, para quem o singular contém o geral, sendo assim a biografia constitui-se como um método para compreender o geral. O ser humano é considerado como um sujeito enformado pela cultura. A biografia do ser humano singular permite, portanto, aceder a uma compreensão significativa da cultura. Esta é a perspectiva, por exemplo de Poirier, Chapier-Valladon e Raybaut que afirmam (1995: 4): “Este situar das histórias de vida no seio da sociedade global vai permitir-nos apreender melhor a dimensão exacta do problema posto.” Neste caso, as histórias de vida são concebidas como os “últimos testemunhos destes géneros de vida e destes modos de pensar que a pesquisa pode, hoje, pela última vez, captar (...) eles (os homens e mulheres) são os depositários de valores históricos de uma cultura que se pode chamar *tradicional*, muito diferente da cultura *racional* que lhe sucedeu” (ibidem: 4). O método das histórias de vida teria uma fonte essencialmente oral condizente com as características dessas culturas tradicionais. Nesta perspectiva, as técnicas de pesquisa

e de hermenêutica visam a compreensão da coerência da história de vida. Procura-se o sentido; o significado integral dos relatos.

2. **A Escola de Chicago** - preocupa-se essencialmente em aceder à percepção que os sujeitos têm da estrutura social em que vivem. Nesta concepção, a referência de estudo não é a cultura, mas a sociedade em permanente mudança. O seu objectivo é “estabelecer leis das mutações sociais; por outras palavras, procuravam modelizar as mudanças sociais a partir das histórias de vida que as ilustravam.” (Finger, 1989: 16) Assim, a história de vida é validada na medida em que reflecte o problema social (delinquência, desemprego, etc.) que se procura estudar. Adquire interesse para a pesquisa, não por processos de hermenêutica e coerência interna, mas na medida em que uma história particular de vida possa ser confirmada por outras fontes; “por outro lado, e porque a Escola de Chicago se inscreve na perspectiva modernizadora das ciências sociais que elimina o sujeito, não se pode também explorar todo o potencial da interpretação que o sujeito faz das mutações sócio-culturais” (ibidem: 16).

3. **A sociologia do curso da vida: Daniel Bertaux** - A concepção de Bertaux sobre aquilo a que chama “abordagem biográfica” (Bertaux, 1980: 201), recusando a designação de método de histórias de vida, seria uma nova abordagem que permitiria conciliar a observação e a reflexão. Daí que Finger coloque esta perspectiva no interior dos debates sobre a investigação-acção (Finger, 1989: 18). Para Bertaux, a

história de vida permite a “elucidação do movimento social-histórico” e porque reflecte as incertezas da História, oferece condições para “apreender não só as relações sociais (socioestruturais e sociosimbólicas), mas igualmente a sua dinâmica, ou melhor a sua dialéctica (Bertaux, 1980: 221). Na impossibilidade de aceder directamente às estruturas sociais, as histórias de vida, ou relatos de vida como lhe chama, constituem uma abordagem que, colocando-se numa perspectiva crítica face ao positivismo, promove, segundo Finger (Finger, 1989: 18), a modernização das ciências sociais, com o objectivo de intervir politicamente na prática, que é o reflexo da própria dialéctica social. A história de vida seria então um instrumento de acesso directo a essa prática e, através dela, indirecto às estruturas sociais.

4. **A concepção de Franco Ferraroti** - Ferraroti (1983: 47,48) propõe que o método biográfico se demarque da teorização de Dilthey “enquanto possibilidade de *reviver* a experiência existencial e histórica em termos de *interconexão interior*, da *sociologia compreensiva* de Max Weber porque conduz ao formalismo e ao individualismo metodológico, das *correntes intuicionistas*, da utilização “minimalista, auxiliar-ilustradora, inaugurada por Thomas e Znaniecki” num quadro socio-antropológico e da perspectiva de Bertaux. Considera que o sujeito “totaliza em si a *sociedade*” (Finger, 1989: 21). “Toda a prática individual humana é uma actividade sintética, uma totalização activa de

todo o contexto social” (Ferraroti, 1983: 50). Deste modo, Ferraroti centra as suas preocupações numa teoria do sujeito social que legitime a prática biográfica autónoma. Para ele, o sujeito é o resultado “de um processo de interacção simbólica, de tal forma que se pode em contrapartida compreender a sociedade” (Finger, 1989: 22). A autonomia do método biográfico baseia-se então numa hermenêutica da interacção.

Embora todas as perspectivas classificadas por Finger possam, cada uma a seu modo, contribuir para a fundamentação metodológica do meu trabalho, será a de Ferraroti a que melhor corresponderá aos propósitos enunciados na Introdução. É na presunção de que “cada vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social” (Ferraroti, 1983: 50) que será legitimado o estudo-reflexão sobre a (auto)biografia de Angelina da Silva. Tal como Ferraroti propõe, privilegiaremos os *materiais primários* e a *subjectividade explosiva* que encontremos nos escritos de infância e adolescência de Angelina da Silva. Partiremos da sua perspectiva face aos seus “espaços de mediação” (ibidem: 61) e da “sucessão cronológica do seu impacto com os diversos espaços de mediação: a família, os grupos de pares infantis e escolares, etc.” (ibidem: 61, 62).

3.2 - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

“Nem a definição da pessoa na perspectiva da referência identificante, nem a do agente no quadro da semântica da acção (...) levaram em conta o facto de que a pessoa da qual se fala, o agente do qual depende a acção tem uma história, é a sua própria história” (Ricoeur, 1991: 137-138).

A questão da identidade pessoal constitui uma problemática que só pode ser articulada na dimensão temporal da existência humana. Não é uma simples dimensão importante entre outras na abordagem do ser humano, mas uma problemática inteira que justifica uma “teoria da narrativa, não mais na perspectiva das suas relações com a constituição do tempo humano (...) mas na da sua contribuição para a constituição do si (sic)” (Ricoeur, 1991: 138).

Na nossa tradição positivista, não é, no entanto espontânea a atribuição de um papel de relevo, ou até de preferência, ao ponto de vista subjectivo nas ciências sociais.

“A um certo nível, um trabalho científico (nas ciências sociais) é realizável e foi realizado sem abordar os problemas da subjectividade” (Schutz, 1994: 93). No entanto, esta opção, a ser considerada como a única que preenche os requisitos de cientificidade, significa o afastamento do actor, isto é, do próprio ser humano, cujo “fazer e sentir se encontram na base de todo o sistema” (Schutz, 1994: 94).

A salvaguarda do ponto de vista subjectivo é, segundo Schutz, a única garantia de que o mundo da realidade social não será substituído por um mundo fictício que o cientista constrói: “Mas esta teoria (behaviorismo) é falaciosa na

medida em que substitui a realidade social por um mundo fictício, proclamando a adequação às ciências sociais de princípios metodológicos que, se bem que a sua verdade tenha sido provada em outras disciplinas, se revelam um fracasso no domínio da intersubjectividade” (Schutz, 1994: 91-92).

Na procura do reposicionamento do ser humano no centro da pesquisa científica, nas ciências que ao ser humano dizem respeito, o método biográfico pode constituir, não o único, mas um instrumento que simultaneamente nos permita perseguir esse desígnio e alargar o âmbito do próprio conceito de cientificidade.

Assim, poderemos superar o domínio do estudo do comportamento, para acedermos ao estudo da experiência humana.

“Podemos observar o comportamento dos outros, mas não a sua experiência. (...) O comportamento de outrem é objecto da minha experiência e reciprocamente. O papel da fenomenologia social é ligar a minha experiência de outrem à experiência que outrem tem do meu comportamento. A sua finalidade é estudar a relação entre experiência e experiência; o seu verdadeiro terreno é a inter-experiência” (Laing, 1970: 17).

Esta experiência existencial, o vivido, a que Laing se refere, não se esgota no seu relato. O relato é uma outra experiência, um outro vivido. “Qualquer relato de vida não é mais do que uma ‘reprise’ ou uma transformação de formas de vida pré-existentes” (Lejeune, 1980: 9). Ou, como diz Gusdorff, “a vida simplesmente vivida, BIOS de um AUTOS, beneficia de um novo nascimento pela mediação da

GRAFIA” (Gusdorff, 1991: 10); “Com a caneta na mão, eu existo de outro modo, tomo as minhas distâncias face a mim mesmo, torno-me outro” (...) “Do mesmo modo, o sentido que tenho da minha identidade, a minha presença em mim mesmo na sua essência específica, não é separável de uma amálgama de escritos em função dos quais balizei o meu espaço-tempo pessoal, livros lidos, documentos escritos, assinaturas subscritas, documentos de toda a espécie que fixam os marcos contra a alteração da evocação”... (ibidem: 41).

O relato biográfico é então uma outra experiência, um outro vivido, um novo nascimento, mas o sentido da identidade do ser humano não é separável desse distanciamento, desse outro em que se torna, quando escreve sobre si mesmo e a sua experiência. Este é bem o dilema da autobiografia. Na busca de uma fundamentação epistemológica, que não seja um simples panegírico de uma metodologia de final de século, não nos é legítimo evitá-lo. No entanto, não será emaranhando-nos numa demarcação do que pode ser objectivo ou subjectivo nos relatos auto-biográficos, que poderemos entender até que ponto estaremos, como diria Idalina Conde (1993) a entrar na antecâmara de um conceito mais amplo de cientificidade.

Com efeito, para entrar no universo do pensamento objectivo é necessário esquecer ou desconhecer que é “graças a operações mentais não objectivas que nos tornamos objectivos” (Laing, 1970: 20). Numa perspectiva mais abrangente e mais consentânea com a relatividade do conhecimento científico, objectividade significa “assumir um risco intelectual – o risco de ser possível demonstrar que se está errado” (Kirk e Miller, 1986: 10) e de fornecer aos outros os meios para o fazer.

Neste sentido, um compromisso com a objectividade não tem que implicar necessariamente um desejo de “objectivar” o sujeito. A “explosão de subjectividade” típica do método biográfico, a que Ferraroti se refere, não é incompatível, pelo contrário, com a adopção de uma metodologia que nos faça correr esse risco intelectual de fornecermos, a outros investigadores, os elementos que lhes permitirão demonstrar que estamos errados. *“Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-reestruturação”*¹ (Ferraroti, 1983: 50). Se Laing (1970) chama a atenção para o facto de a objectividade proceder de operações mentais não objectivas, Ferraroti (1983), por seu turno, partindo de um ponto de vista sociológico, acentua a ideia de que as estruturas sociais são interiorizadas pelo sujeito através de uma prática, a vida, que se apropria das relações sociais.

Não parece, portanto, que a questão da cientificidade possa ser equacionada nos estritos termos da objectividade *versus* subjectividade, uma vez que eles podem assumir amplitudes variáveis conforme os domínios de estudo e as metodologias empregues. O problema parece situar-se no campo da chamada “neutralidade científica”. É aqui que, a um outro nível de análise, é necessário correr também o risco de optar por uma metodologia que coloca o investigador no teatro de guerra e não num campo neutro, como propõe, entre outros, Plummer (1983) sugerindo que o investigador se aproprie de uma atitude política que dê visibilidade às experiências humanas concretas.

¹ Em itálico no original.

Neste campo, a subjectividade tem um sentido completamente diferente da opinião. A subjectividade é a não neutralidade e não a falta de objectividade, no sentido a que atrás nos referimos.

Aqueles que, no domínio das Ciências Sociais, assimilam a objectividade à neutralidade científica, confrontam-se, segundo Laing (1970), com a seguinte dificuldade lógica: “é impossível, diria eu, excluir a experiência da significação, e a significação da experiência, de um método e de um discurso (a neutralidade científica), e, ao mesmo tempo, exigir aos que falam dessas coisas que o façam de uma forma significativa. Para esse método, e no seio desse discurso, a significação não tem significado” (Laing, 1970: 40), pois “não podemos supor ou esperar aceder, a partir do seio do mundo, onde de facto vivemos, às leis do que se passa no exterior do nosso mundo vivido”(ibidem: 96).

Este mundo vivido não é o mundo dos objectos, mas o do sujeito e da sua cultura. Ora, “o nosso conhecimento do mundo e de nós próprios foi adquirido e enriquece-se, em grande parte, por essas tecnologias (escrita e leitura), integradas na própria essência da nossa personalidade. A cultura de um homem cultivado constitui-se a partir de informações escritas” (Gusdorff, 1991: 41). A autobiografia, ou o “exame de si” é uma produção da consciência, mas ao mesmo tempo produz a consciência. A produção, a exteriorização da intimidade, suscita uma consciência renovada, mais consistente do que a consciência primeira” (Gusdorff, 1991: 42).

Num estudo em que a diversidade cultural toma dimensões diferenciadas em função do género, e dado que o género é uma construção pessoal e social, o

método autobiográfico, na medida em que, pela escrita, nos permite aceder a uma renovada consciência dessa construção, pode constituir-se como uma das metodologias a privilegiar.

É compreensível que, embora partindo de pressupostos diferentes, Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995) vejam vantagem na utilização, sempre que possível, de autobiografias, a que chamam *directas*, escritas (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995: 19 a 22), mesmo no método biográfico, isto é, em que o investigador não é o narrador.

Nesta estratégia, esses autores reconhecem o perigo de “o redactor” poder “em lugar de se contar e de contar o seu grupo, ser levado a descrever o seu mito, o seu sonho, dizendo então, em lugar daquilo que fez, o que gostaria de ter feito, reproduzindo um projecto de vida, mais do que uma história vivida” (ibidem: 21). Mesmo nos estudos de carácter etnográfico, Poirier *et al.* reconhecem que as “reconstruções da existência” não devem ser recusadas (ibidem: 25). Nos casos de estudos sobre a construção da pessoa social, do género por exemplo, essas reconstruções fazem parte dessa mesma construção e podem representar “a lógica interna” da vida (Poirier *et al.*, 1995).

Em todo o caso, e na linha de Gusdorff, essas reconstruções constituem uma consciência renovada de si, que naturalmente não é a reprodução de um ser momentâneo, mas uma nova consciência de um ser que se constrói. A autobiografia é uma tomada de “consciência das alternâncias, vicissitudes e contradições da minha linha de vida” (Gusdorff, 1991: 42).

O recurso que, neste trabalho autobiográfico, se faz aos numerosos escritos de infância e adolescência da autora, uma parte dos quais são reproduzidos no próprio relato autobiográfico, define marcos de reconstrução que lhe permitem não se afastar da menina que foi aluna, filha, neta, irmã, vizinha, etc. A re-visão que, agora adulta, faço desses escritos, que constituíram já uma reconstrução na época em que foram escritos, significa a tomada de consciência da distância que tomei, através deles, relativamente a mim mesma e, dessa forma, o acesso à consciência que fui construindo sobre mim. A escrita “é um modo privilegiado da consciência de si” (Gusdorff, 1991: 42), sendo que “pela mediação do escrito, eu tomo as minhas distâncias em relação a mim mesmo” (ibidem: 42).

“A PESSOA DA QUAL SE FALA (...) TEM A SUA HISTÓRIA, É A SUA PRÓPRIA HISTÓRIA”²

Segundo Ricoeur (1991), a identidade pessoal só pode articular-se na dimensão temporal de existência humana. Tal como Gusdorff, Ricoeur defende que a compreensão de si é uma interpretação; “a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada” (Ricoeur, 1991: 138).

A questão da identidade pessoal, uma vez que este trabalho se situa face aos problemas de género, merece uma atenção mais particular. Seguiremos, neste caso, o pensamento de Paul Ricoeur, uma vez que este autor relaciona a identidade

² Ricoeur, 1991:138

com a narrativa. Apesar da complexidade da concepção de Ricoeur, penso não distorcer a sua perspectiva, se a expuser como se segue.

A identidade pessoal é uma das componentes centrais do problema geral da identidade. No caso particular da identidade pessoal, a sua dimensão narrativa só pode ser ignorada, se confundirmos os dois termos de confrontação da identidade: a *mesmidade* e a *ipseidade*.

A *mesmidade*, também chamada *identidade-idem*, corresponde a sucessivas identificações ao longo do tempo. De bebé a velha, eu sou ou serei a mesma, mau grado todas as alterações por que passei ou passarei. Evitamos o risco de perda da *identidade-idem* (ou *mesmidade*) pelos princípios de similitude, de continuidade ininterrupta da mudança e de permanência no tempo.

A *identidade-ipse*, ou *ipseidade*, é o segundo termo da confrontação. Refere-se ao pólo da manutenção do si. A *mesmidade* será a identidade do mesmo, ao longo do tempo e das mudanças. A *ipseidade* será a identidade do si, o pólo estável da identidade.

A permanência no tempo é a invariante relacional que dá significação à identidade pessoal. Os dois modelos de permanência no tempo, ainda segundo Ricoeur, são o **carácter** e a **narrativa**.

“Entendo aqui por carácter o conjunto das marcas distintivas que permitem reidentificar um indivíduo humano como o mesmo” (Ricoeur, 1991: 144). É porque este conceito de carácter envolve o conceito de género, que entendo que merece a pena alongar-me um pouco mais nesta perspectiva, que me parece particularmente enriquecedora.

A permanência do carácter é o que permite que *mesmidade* e *ipseidade* coincidam; a narrativa é o que demonstra a sua irredutibilidade. “O carácter, eu diria hoje, designa o conjunto das disposições duráveis com que reconhecemos uma pessoa. É por essa razão que o carácter pode constituir o ponto limite em que a problemática do *ipse* se torna indescernível da do *idem* e leva a não distinguir uma da outra” (ibidem: 146).

As disposições que definem o carácter são os hábitos e as identificações adquiridas. “Em grande parte, com efeito, a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita dessas *identificações-com* valores, normas, ideais, modelos, heróis, *nos* quais a pessoa, a comunidade se reconhecem” (ibidem: 147). Neste sentido, a noção de carácter de Ricoeur, aproxima-se daquilo a que Ferraroti denomina de apropriação das estruturas sociais efectuada pelo sujeito através da sua experiência de vida (Ferraroti, 1983).

O modelo da *palavra mantida* (a narrativa) é um modelo de permanência no tempo diferente do carácter. A palavra mantida afirma uma *manutenção de si* que não se deixa inscrever, como o carácter, na dimensão de alguma coisa em geral, mas unicamente na do *quem?*” (ibidem: 148). Por outras palavras, o carácter pode inscrever-se na dimensão de *o quê?*, isto é, na dimensão do objecto, enquanto a narrativa se inscreve necessariamente na dimensão de *o quem?*, isto é, do sujeito.

De uma forma particularmente interessante, encontro em Ricoeur fundamentos epistemológicos para legitimar a autobiografia como metodologia de abordagem da questão do género na diversidade cultural, na medida em que este se insere no problema do carácter e da identidade pessoal, portanto da narrativa de si.

“Enquanto que, num modelo de tipo causal, acontecimento e ocorrência ficam indescerníveis, o acontecimento narrativo é definido pela sua relação com a própria operação de configuração” (da narração) (ibidem, 169).

Por outras palavras, eu, pessoa social, com hábitos e identificações adquiridas em contextos sócio-educativos, isto é, com disposições de carácter, também sou a minha narração; e aquilo que sou, pessoa social, através da minha narração, não é explicável por um modelo de tipo causal, que me diria *o que é* que eu sou e não *quem eu sou*.

“Devemos abandonar o modelo mecanicista que orientou as tentativas de interpretação do indivíduo através de *frameworks*³ sociológicos pedidos de empréstimo aos maus manuais de uma ciência naturalista que já foi abandonada pelos cientistas mais perspicazes” (Ferraroti, 1983: 51).

É na dimensão da subjectividade que o ser humano traduz e mediatiza o social. Nesta dimensão subjectiva, a singularidade da experiência de vida de cada ser humano não permite validar a generalização de um acto ou história individual, mas através dessa história individual podemos aceder ao conhecimento científico do social, na medida em que “o que torna único um acto ou história individual se nos apresenta como uma via de acesso – muitas vezes possível – ao conhecimento científico de um sistema social” (Ferraroti, 1983: 51).

³ Em inglês no original. O termo *frameworks* poderá traduzir-se por enquadramentos.

IV ANÁLISE DA AUTOBIOGRAFIA OU O PRIMADO DO ENVOLVIMENTO CONTRA O DA DISTANCIAMENTO?

4. 1- GRUPOS SOCIAIS EM TRANSFORMAÇÃO: CONDIÇÕES, CONSTRANGIMENTOS E INCENTIVOS

O mês e o ano em que, pela primeira vez, um membro do Governo português, Marcello Caetano, ministro da presidência de Salazar, falou perante as câmaras de televisão⁴ coincidiram com a data do meu nascimento. Nesse mesmo ano, era celebrado o Tratado de Roma que está na origem da actual União Europeia. Entretanto, O Presidente da República, Craveiro Lopes, conspirava contra Salazar, a favor de Caetano, o que impediu a sua recandidatura no ano seguinte, sendo substituído por Américo Tomás que disputou as eleições contra Humberto Delgado (Antunes, 1993). O país estava a mudar, mas as mudanças demoraram a ser visíveis. Ao tempo a que reportam as minhas memórias de infância e adolescência, as questões de política nacional não faziam parte das minhas preocupações. Na autobiografia não aparece uma única referência a elas, embora tenha tido oportunidade de partilhar da convivência com grupos da oposição ao regime, como mais adiante se verá. A minha vida construía-se em torno de um espaço geográfico limitado: *“Apenas tinha contacto com algumas freguesias das redondezas”* (AU⁵: 22). Mas nesse espaço encontrava e convivia

⁴ Caetano (1957) foi em Junho de 1957 o primeiro membro do Governo a falar perante as câmaras de televisão (Antunes, 1993; 71).

com uma marcada diversidade de grupos sociais e culturais: “(...) *a minha casa era uma espécie de fronteira entre os ricos e os pobres*” (AU: 76).

A vila em que vivia partilhava, com as restantes vilas e cidades importantes do litoral português, uma forte ligação ao mar, às actividades de pesca e ao turismo. Por razões diferentes, o convívio com a comunidade piscatória e o contacto com os turistas estrangeiros, marca algumas páginas do relato autobiográfico e, sobretudo, dos documentos escritos que o suportam em que se afirma um desejo de ser mulher, diferente do modelo que predominava nos ambientes mais próximos de mim. Vejamos em primeiro lugar as influências do modo de vida da comunidade piscatória.

AS PEIXEIRAS GARANTIAM A GESTÃO DA ECONOMIA DOMÉSTICA

As varinas e os pescadores constituíam o grupo social, com quem convivi, que conservava mais genuinamente as suas características. Por exemplo, procuravam muito menos frequentemente emprego nas fábricas, do que os assalariados agrícolas ou rendeiros. Preferiam a venda de peixe, ou então a restauração, neste caso, rentabilizando pequenos espaços que transformavam em locais de pasto no limite exterior do bairro piscatório. Era evidente a sua inadequação ao sistema de produção industrial. Mantinham, como mantêm ainda na vila em que nasci e me fiz rapariga, uma comunidade bem estruturada e demarcada, quer fisicamente, num bairro construído à beira-mar, quer

⁵ AU - Autobiografia

culturalmente, pela forma de falar, pelos valores familiares e pela distribuição do trabalho entre mulheres e homens.

Os palheiros em que viviam eram demasiado exíguos para que lá pudessem passar muito tempo. A disposição desses palheiros⁶, quase colados uns aos outros, dava a aparência de uma comunidade familiar em que todos se conheciam. Era uma comunidade tradicional que resistia às influências da modernização. Se para um pescador era difícil conceber a sua reconversão em operário, para as varinas essa alteração era simplesmente impensável. Mas as varinas, que exerciam tarefas próprias da comunidade, não eram impedidas de ter acesso a uma vida pública. Eram elas que asseguravam a venda do peixe. Eram mesmo elas que fixavam os preços do peixe vendido à canastra. Eram-lhes entregues as tarefas relacionadas com a sobrevivência da comunidade que dependiam da relação com os outros grupos sociais. No entanto eram os homens que detinham o poder de determinar os preços do peixe na “lota”⁷, improvisada nas areias da praia.

Se entendermos, como Wieviorka (1997), que a esfera pública diz respeito ao que assegura a superação dos interesses individuais e dos grupos, as mulheres dos pescadores ocupavam um espaço público importante, directamente relacionado com a sobrevivência da família e da comunidade. Era da sua actividade de venda para o exterior da comunidade que dependia em grande parte o bem-estar da própria comunidade. A separação da mulher da vida pública “esteve no coração das concepções modernas de democracia, de progresso e do Estado de direito”.

⁶ pequenas habitações, em madeira, assentes na areia

(Wieviorka, 1997: 21). A comunidade piscatória ia-se mantendo afastada desta visão moderna da divisão do trabalho. As varinas asseguravam, no entanto, todas as tarefas domésticas, como em qualquer outro grupo social, mas adquiriam um estatuto externo especial nos assuntos que diziam respeito à venda do peixe e à garantia da dignidade pública da família.

Na comunidade piscatória, aos homens competia essencialmente dedicarem-se à pesca no mar. Partilhavam com as mulheres as tarefas de retirar as redes do mar e, por vezes, a confecção especializada de certos alimentos, para venda externa: os grelhados de peixe e caldeiradas. Assumiam publicamente e com orgulho as suas qualidades culinárias nestes domínios. No entanto, era às mulheres que competia assegurar a confecção dos alimentos para a família e fazer as compras necessárias. Eram sempre elas que se deslocavam ao talho do meu avô para comprar carne, quando havia dinheiro, ou aparas e ossos quando o dinheiro não era suficiente.

As mulheres muitas vezes, se não tinham dinheiro para carne, levavam aparas ou ossos para adubar a sopa, cujos preços regateavam com o meu avô (AU: 114).

Os homens, venerados pelos riscos que corriam no mar, dispunham de longos períodos de inactividade, durante os quais era às mulheres que competia assegurar a sobrevivência da família. O trabalho das mulheres em terra garantia-

⁷ Não existia, na praia que conheci, uma lota oficial, controlada pelo Estado, como refere Cole (1994), a respeito de Vila Chã. Eram os pescadores que leiloavam o peixe na praia.

lhês o controlo da gestão da economia da casa. As mulheres “geriam os lucros e as despesas domésticos” (Cole, 1994: 92).

Quando o mar era ruim, ou estava “um cão” como eles diziam, não havia pesca e, por conseguinte, não havia pescaria para se vender. Nestas alturas, havia no talho um livro de fiados que era muito usado por mim ou pelo meu avô para apontar os preços da carne ou dos ossos que as mulheres dos pescadores ficavam a dever (AU: 113).

Os homens alimentavam assim níveis elevados de convivencialidade em grupos que se juntavam nas tascas ou nas areias da praia, onde aproveitavam para consertar as redes. O espaço público, de lazer e convívio, no interior da comunidade era reservado aos homens. O espaço público das mulheres era o trabalho de venda externa de peixe, e o pontear das roupas caseiras feito sobre o regaço, ao abrigo das abas do barco em terra.

Todavia, nas actividades de restauração, que correspondiam à alternativa às actividades tradicionais⁸, que a comunidade piscatória adoptava mais frequentemente, as mulheres eram devolvidas ao espaço privado da cozinha. Eram os homens que serviam os clientes, e eram também eles que grelhavam o peixe, em latões com brasas de carvão colocados na rua, em frente às tascas.

Nesta comunidade, a hegemonia do masculino não se traduzia no impedimento das mulheres em aceder ao espaço público de trabalho em actividades tradicionais (venda de peixe), mas ao espaço público de lazer e de convívio. Por

⁸ A restauração era a única fonte de rendimento que se associava ao rendimento proveniente da pesca, ao contrário de Vila Chã, onde a venda de algas e o aluguer de casas a veraneantes era uma nova fonte de rendimento (Cole, 1994).

outro lado, nas actividades nascentes não tradicionais (restauração), era retirado às mulheres o acesso ao espaço público, evidenciando as tendências modernizantes dessas novas formas de assegurar a sobrevivência dos grupos. Parece-me difícil discernir se esta limitação resultava das características de modernidade, com que a comunidade se confrontava, ou se era o receio dos “modernismos” que levava a que houvesse a preocupação de regular a sexualidade, através do policiamento e censura do género, como diria Judith (citada por Louro, 1997: 29). Sendo esta segunda hipótese a mais plausível, então estaríamos perante uma defesa da não dissolução de uma comunidade com fortes raízes tradicionais, protagonizada pela hegemonia masculina.

Em todo o caso, o que era evidente para mim, criança e rapariga que passava os meses de verão em contacto permanente com o bairro piscatório, era a forma despreconceituosa como as mulheres dos pescadores falavam da sua vida privada, tratando em público, quando zangadas, de assuntos de família, e faziam referências ao seu corpo até nos pregões para venda de peixe.

(...) não nos esqueçamos da língua de prata, da língua solta, do regatear, das zangas, verbalizadas com insultos pelo meio da contenda quando duas peixeiras se “pegam” pelo desacordo dos preços dos peixes ou por “lavar roupa suja” de assuntos de família (AU: 114).

(...) noutra, passava uma varina apressada e esta com ar atrevido dizia: “Vinde ver a minha crica que está a bulir!”, querendo-se referir à amêijoia ou mexilhão que ainda estava vivo na canastra (AU: 114,115).

Tal como refere Cole (1994), as mulheres da comunidade piscatória não se coíbiavam de falar da sua sexualidade. “Os homens e as mulheres diziam piadas, sem restrições, e eram geralmente as mulheres que lideravam, fazendo gestos indecentes e arreliando os homens” (Cole, 1994: 108). Nem por isso, as mulheres deixavam de ser recatadas na sua forma de vestir, apesar de serem explícitas nas suas conversas sobre sexualidade. Segundo Cole “As mulheres aprendiam a impor restrições à sua sexualidade, mas aprendiam também que tinham poder pela sua capacidade de reprodução, e manipulavam esta fonte de poder feminino” (Cole, 1994: 109).

Tendo sido bem aceite na comunidade de peixeiras e pescadores, tive também oportunidade de conhecer bem os seus hábitos e de estabelecer laços de amizade que ainda perduram, com raparigas e rapazes da minha idade:

Tratavam-me por tu, chamavam-me “ò pariga”, abreviatura de rapariga utilizada no sentido de pertença à sua comunidade piscatória (AU: 114).

O conhecimento que adquiri a respeito dela resultou de uma vivência partilhada e aceite pela própria comunidade. Não fosse assim, e ser-me-ia impossível simplesmente ter acesso ao convívio com as peixeiras e os pescadores. As mulheres sobretudo mostravam com determinação e verbalizando descaradamente a sua intolerância face à curiosidade que muitos vilões e turistas mostravam a respeito da sua vida ou simplesmente da sua forma peculiar de vestir:

A varina falando alto, descarada, perguntava arrastando as palavras, a uma recém-chegada: “Aê pa- ri- ga mun- ca bistes? S’tás a oi- lhar?” Isto acontecia quando alguma veraneante de domingo demorasse a mirá-la. A varina

não gostava de olhares intrusos. Por defesa e porque estava na sua terra, na sua praia, mal trajada, descalça, considerava intrometida aquela que aparecia ao domingo. Vinha bem arreada de roupas, calçado, chapéu ou lenço festivo, que, contrastando com a varina, lhe provocava dizeres de língua afiada (AU: 116).

Este afastamento de intrusas do bairro piscatório pode muito bem ser entendido como a forma feminina de preservação da comunidade. Os pescadores ocupavam o espaço público das actividades comerciais não tradicionais, remetendo as mulheres para o privado nessas mesmas actividades, como vimos, sendo esta uma das formas masculinas de preservação da comunidade. As peixeiras, por seu turno, afastavam as outras mulheres do espaço público da comunidade e, por essa via, também do privado⁹. Esta era uma questão verdadeiramente entre mulheres. Sendo eu uma criança, não era envolvida nessa questão. (...) *entre mim, as peixeiras e os pescadores cresceu uma amizade sólida e confiança mútua. Como anualmente ia (...) ajudar no talho, eles acompanhavam o meu desenvolvimento de verão a verão (AU: 114).*

Neste olhar pessoal sobre um grupo social bem específico pesa portanto, como diz Conde (1993), a “ambivalência de verdade” que resulta de ser depositária da representação pessoal e subjectiva desse grupo. A minha proximidade e admiração pela vida dos pescadores e peixeiras pode ter criado alguns problemas de “objectividade e identificação” (Myerhoff, 1978, cit. in Vasconcelos, 1997: 62).

⁹ As mulheres sabiam que os homens eram sexualmente mais livres do que as mulheres. (Cole, 1994: 110)

O “primado do envolvimento contra o da distanciação” (Conde, 1993: 49) acentua esse carácter subjectivo da análise que faço da comunidade piscatória. No entanto, essa mesma representação pessoal e subjectiva faz parte de mim e construiu-me como rapariga que partilhou, ao longo do seu crescimento, de um modelo bem demarcado do que é ser mulher e da sua missão na família e na comunidade de que esta faz parte. Ser mulher podia ser a garantia da sobrevivência do grupo familiar ou comunitário; podia ser a privação do acesso ao espaço público de lazer e convívio; podia ser o afastamento dos ambientes públicos em que se experimentavam novas actividades e estratégias de sobrevivência; mas podia ser também o poder de as dificultar, agredindo verbalmente as potenciais clientes desses novos espaços públicos de que eram privadas; como podia ser o gosto pelo ar livre, a partilha das fainas de pesca em terra, puxando as redes com os homens, vivendo com eles a alegria de uma pescaria feliz ou a revolta por uma ida ao mar quase inútil, com imprecações ao mar que *estava um “cão”* (AU: 113) e raios impacientes contra tudo e contra todos.

Na comunidade piscatória, tradicional como a conheci, a mulher exercia um real domínio na vida familiar, segundo Cole, pela estratégia através da qual “manipulavam e contro’avam a sua fertilidade” (Cole, 1994: 110). Não podem por isso ser consideradas “*alienadas* em relação à sua reprodução (cf. O’Laughlin, 1974: 312), nem subordinadas no seu trabalho” (ibidem: 110).

AS TURISTAS – PROJEÇÃO DO MEU FUTURO: CASAR OU FICAR SOLTEIRA

Desde muito nova habituei-me a ver estrangeiros (...) e presenciava tal como eles estes locais que eles procuravam (AU: 24).

As turistas estrangeiras representavam para mim a possibilidade de um modo de vida que se afastava, na minha visão de rapariga, de tudo o que sentia poder tolher os meus sonhos de vir a ser artista, cantora, escritora ou pintora. Num dos meus escritos, registados no caderninho dos 11, 12 e 13 anos, dizia que gostaria de ficar solteira para poder dedicar-me a estas actividades, num texto em que começo por dizer que gostava de ser casada e ter uma filha. Pouco tempo depois, no mesmo caderninho, conciliei estas duas opções declarando que gostava de casar com um estrangeiro que apreciasse o meu trabalho:

Quando eu for grande, gostava de ser casada e ter uma filha chamada Ana Paula. Eu não gostava de ter um menino mas sim uma menina para lhe pentear todos os dias os seus cabelos encaracolados e ruços e para a vestir com vestidos, saias capa, etc. Mas eu ainda gostava de ser solteira para ser cantora, escritora ou pintora (AU: 142).

A ideia de casar com um estrangeiro e com a arte:

Um dia terei um desejo, o de ser pintora. Não só pintora mas também escultora. (...) Gostava de um dia casar com um inglês ou francês que apreciasse um destes tipos de arte (AU: 142). A forma despreocupada como os casais estrangeiros se passeavam na Avenida, frente ao mar, o seu estilo de vida davam-

me a ideia de que os turistas homens concediam uma maior liberdade às mulheres com quem viviam do que aquela que era habitual verificar-se entre portugueses. Comiam refeições ligeiras que dispensavam as mulheres do trabalho na cozinha. Estas pareciam autónomas no estabelecimento de contactos com as outras pessoas e estavam presentes nas horas de lazer e convívio. A disponibilidade que tinham para passear ou apanhar sol na praia dava a ideia de que não se prendiam com actividades domésticas: arrumar a casa, lavar as roupas, passar a ferro. Não relacionava, enquanto criança, este modo de vida com o facto de estarem de férias fora do seu país, nem tão pouco com a classe social a que pertenciam. Para mim, este era o modo de ser dos estrangeiros: na terra deles deviam ser todos ou quase todos assim. Por isso me parecia possível conciliar o meu desejo de me dedicar a uma actividade de produção artística com o casamento, desde que o homem com quem casasse fosse estrangeiro.

A falta de objectividade que esta representação continha a respeito do modo de vida dos estrangeiros, e a generalização que fazia da situação de férias para o conjunto de situações da sua vida, não me parece que em nada desmereçam o impacto da representação subjectiva. Esta representação era, por oposição ao modelo de mulher com que mais frequentemente convivia, uma construção pessoal da identidade de género. Esta construção relaciona-se não só com as práticas e discursos, mas também com símbolos, representações que se vão transformando ao longo do tempo nos grupos sociais e ao longo da história pessoal, articulando-se com as identidades de sexo, etnia, de classe social, nacionalidade, etc.. (Louro, 1997). A representação que me fazia das mulheres estrangeiras correspondia à

rejeição das práticas do quotidiano em que participava, como futura mulher, e à alternativa desejável do que poderiam ser essas práticas. Para Ferraroti o sujeito é o “resultado de um processo de interacção simbólica” (Finger, 1989: 22). A minha incompreensão, relativa às relações de género entre estrangeiros, situava-me na condição de sujeito que projectava a minha própria identidade como rapariga, para o ideal de ser mulher, artista e casada, sem que daí resultassem conflitos de interesses com o homem, que me parecia existirem fora desse ideal.

Ainda com catorze anos, um ano ou dois depois, reconhecia que os meus sonhos dos 11 aos 13 anos correspondiam a uma fase infantil, em que as minhas representações a respeito da vida não eram ainda forçadas pelo *sentimento*. Nessa fase, *orientava-me por mim só, para não notar qualquer problema que me surgisse* (AU: 167). Reconhecia portanto a recriação que fazia da realidade para construir e estruturar a minha identidade de rapariga que queria ser artista.

O contacto com turistas constituiu, portanto, uma oportunidade de construção de uma identidade feminina, idealizada, fora dos padrões de vida a que habitualmente tinha acesso. Independentemente de considerações objectivas que legitimassem a tentativa de compreensão da particularidade do feminino nas culturas de onde provinham os estrangeiros, a verdade é que a representação que tinha das mulheres que faziam parte desse grupo, faz parte da minha ideia de mulher que fui construindo ao longo da minha história pessoal.

De acordo com essa representação, a mulher podia ser uma profissional, uma artista mesmo, realizada pessoal e profissionalmente; podia ter acesso aos espaços públicos e partilhá-los com os homens; não passaria horas intermináveis

em tarefas domésticas; podia ser casada, ter filhos, sem que daí resultasse qualquer dificuldade para a sua realização profissional.

COMBINAÇÃO DO SALARIATO INDUSTRIAL E A ACTIVIDADE AGRÍCOLA

Os modos de vida da comunidade das peixeiras e pescadores e as representações que criei em torno da vida das estrangeiras que veraneavam na praia, onde passava os meses de Verão, correspondem a influências culturais que concorreram para a construção da rapariga que fui e da mulher que sou. No entanto, o contexto social e cultural predominante em que vivi era outro. Este também era penetrado pelas mesmas influências de cultura piscatória e pelo turismo, mas apresentava as suas características próprias.

A agricultura encontrava-se fortemente associada à pesca. Não no sentido de os pescadores serem também agricultores, mas sobretudo na medida em que estas duas actividades se complementavam do ponto de vista económico e social. Os laços de interdependência entre pescadores e agricultores eram sobretudo visíveis ao nível das trocas comerciais e de serviços. Todavia, e em oposição aos grupos piscatórios, as principais alterações que se verificaram nas gentes ligadas ao trabalho nos campos relacionam-se com o processo de industrialização.

O processo de industrialização não se incompatibilizou, de início, com as actividades tradicionais de agricultura e pesca. (Wallerstein, 1983, cit. in Stoer e Araújo, 1992: 16) defende que a articulação do trabalho fora de casa e do trabalho

agrícola constitui uma condição preferida pelo empregador de trabalho assalariado.

O meu pai, por exemplo, nunca deixou de ajudar o meu avô a tratar da quinta.

O meu pai e o meu tio António, depois de saírem da fábrica e do talho, ainda lavravam a quinta (AU: 39).

O operariado nas fábricas da vila era essencialmente constituído por gente da vila, e portanto não se verificava o seu desenraizamento social. As indústrias que lá se instalaram, ou que se instalaram na sua proximidade, com grande capacidade de recrutamento de mão de obra, permitiam que as gentes da minha terra pudessem aceder à condição de operários sem abandonar as suas raízes. A vila conservou-se portanto, durante toda a minha infância e adolescência, uma região de fortes tradições rurais, num meio semiurbano, em que os operários tinham “uma dupla pertença de classe em que se combinam o salariado industrial e a actividade agrícola autónomas” (Santos, 1990: 119). O trabalho na fábrica permitia o acesso ao dinheiro, o trabalho nos campos permitia poupá-lo, de forma a que se não sentisse a sua falta. Era assim possível manter salários baixos e ao mesmo tempo recrutar uma numerosa mão de obra que parecia ficar agradecida pela oportunidade que lhe era dada de poder ter acesso pelo menos a uma fonte de rendimento fixo, que o trabalho nos campos ou no mar não garantia.

“À visão sociológica do desaparecimento do campesinato como grupo social organizado, vai suceder a constatação de sua sobrevivência transmutada (pelo menos, para uma parte) num grupo que, trabalhando a tempo parcial na agricultura acumula com o trabalho na fábrica, na oficina ou no estaleiro. Trata-se

do semiproletariado que vários estudos recentes analisam” (...) (Stoer e Araújo, 1992: 16).

Havia empresas que aceitavam empregar, sem mostrar grandes preocupações de gestão de recursos humanos, operários cujas famílias se encontrassem em dificuldades financeiras. Mantinham uma relação privilegiada com as gentes da terra. Por exemplo, era no recinto de uma delas e com materiais, em grande parte, cedidos pelo dono da fábrica, que se construíam os carros de carnaval. Mesmo ao longo do ano, era sabido que muitos operários compravam a preço de fábrica, ou descontando nos seus salários, materiais para sua própria produção.

A EMIGRAÇÃO E O DESEJO DE UMA VIDA MELHOR

Estas transformações sociais e económicas atravessaram e influenciaram a minha infância e adolescência. O meu pai, oriundo de uma família de comerciantes e proprietários agrícolas, ambicionava restaurar o estilo de vida que conhecera em casa de seus pais e que a condição de operário não lhe permitia. A minha mãe, oriunda de uma família de rendeiros agrícolas, que conseguiram aceder à condição de pequenos proprietários, ambicionava manter este pendor ascendente, sonhando em dedicar-se ao comércio. As condições desfavoráveis para o operariado, que as principais indústrias conseguiram manter durante toda a década de sessenta, eram claramente impeditivas da concretização destas ambições. O meu pai emigrou, mas

não conseguiu suportar por muito tempo a passagem de uma vida de semiproletário para a de proletário.

O meu pai emigrou clandestinamente, viveu em condições infra-humanas, em anexos que o próprio patrão construiu junto à fábrica. Trabalhava fazendo muitas horas extraordinárias, dormia engavetado num beliche, não sabia fazer comida, não sabia lavar a roupa. (...) veio magro, muito magro. Desfazia-se em saudades, sempre que escrevia, não estava a aguentar a ausência da família (AU: 132).

Quando ele fez contas à vida e viu que ainda lhe faltava muito tempo para trabalhar e ganhar muito dinheiro para construir a casa, decidiu voltar para Portugal definitivamente (AU: 132,133).

Quando regressou, a empresa, sem qualquer dificuldade voltou a aceitá-lo como operário, um pouco como ao filho pródigo a quem acaba de se demonstrar que a vida dos que ganham pouco não justifica aventuras de modernismos e de salários mais ajustados às necessidades de bem-estar. Aceitar ganhar pouco e ser feliz com isso já era suficiente bem-estar.

Não surpreende, portanto, que desde muito nova os meus pais investissem na minha formação escolar. Mas esse investimento era realista: deveria ser uma formação de curta duração, isto é, deveria obter o curso comercial para me poder empregar nos escritórios de uma empresa, ou num banco, ou numa repartição pública. A escola era, com efeito, já percepcionada no meu ambiente familiar “como fornecendo diplomas que permitem o acesso à condição salarial”, garantindo deste modo “a possibilidade da força de trabalho entrar no mercado de

trabalho.” (Stoer e Araújo, 1992: 17). A minha família partilhava da opinião, cada vez mais comum, de que “o modo de vida centrado na agricultura se ia tornando inviável” (Stoer e Araújo, 1992: 16).

A perspectiva de um emprego para mim no sector dos serviços correspondia à convicção, partilhada pelos meus pais, da inevitabilidade de um novo tipo de vida em que o homem não poderia mais ser o único garante dos meios de sobrevivência familiar. Com efeito, pretendiam preparar-me para condições de vida diferentes daquelas a que tinham tido acesso. As mulheres da minha vila só muito raramente se empregavam em fábricas, e quando o faziam era no sector dos serviços (empregadas de escritório ou de limpeza) e não nos sectores produtivos. Os meus pais conservavam, portanto, a ideia de que para uma filha sua não era adequado o acesso ao sector produtivo. Haveria de ser empregada de escritório.

Muitas vezes me ia ajoelhar num baú, encostada à janela da rua para ver todos os operários saírem da fábrica mais próxima de minha casa, (...). Primeiro passava um ou outro automóvel, conduzido por um engenheiro ou arquitecto, depois apareciam as motorizadas desenfreadas de operários com alguma qualificação, seguiam-se as bicicletas de empregados sem qualificação ou que moravam perto da fábrica e finalmente os peões. Eram quase só homens e meia dúzia de mulheres que passavam à minha janela. Contava-se pelos dedos o número de mulheres empregadas nas fábricas. Geralmente estas eram empregadas de escritório ou de limpeza (AU: 23, 24).

AS MUTAÇÕES SOCIAIS E A DIVISÃO DE TAREFAS DE GÉNERO

Neste ambiente semiproletário, de camponeses que se faziam operários sem perder a sua ligação à terra, as mulheres eram mantidas na situação de domésticas, ou então de assalariadas agrícolas quando esta era a condição de origem do grupo familiar a que pertenciam.

(...) tinha que se pagar a jornaleiras que ganhavam uns poucos de tostões que mal lhes dava para sobreviver. (...) (AU: 40)

Também acontecia dedicarem-se ao trabalho doméstico, fora de casa, como segunda fonte de rendimento familiar.

Para além das jornaleiras (pessoal contratado à jorna – dia) existiam duas senhoras para ajudar diariamente a minha avó (paterna), na lida da casa: uma criada, (...) e uma costureira, (...) (AU: 40)

Quando a reconversão dos camponeses em operários permitia a compra ou manutenção de uma pequena propriedade agrícola, ou a família se mantinha como rendeira, habitando a quinta que continuava a explorar, as mulheres garantiam a continuidade dos costumes rurais, típicos dos rendeiros na distribuição de tarefas entre homens e mulheres relativamente ao trabalho nos campos. Neste caso, tal como na comunidade piscatória, as mulheres colaboravam com os homens nas actividades tradicionais do grupo social a que pertenciam. No grupo de camponeses-operários, mais do que no dos pescadores-operários, as mulheres participavam activamente nas tarefas tradicionais agrícolas. Uma grande diferença parecia existir entre o grupo de camponeses, antigos rendeiros ou recentes

proprietários de pequenas porções de terra, e os pescadores. As tradições agrícolas permitiam que as mulheres assumissem praticamente todas as tarefas atribuídas aos homens, enquanto no grupo piscatório às mulheres era vedado o acesso à actividade central da comunidade: a pesca no mar¹⁰. A mutação do camponês em operário não destruía de imediato as suas comunidades agrícolas: as mulheres asseguravam a sua continuidade. A mutação do pescador em operário corria o risco de se constituir na destruição imediata da comunidade, uma vez que não seria dada continuidade à sua actividade central.

Gostava de presenciar a minha avó (materna) a preparar a comida dos porcos e vê-la despejar no gamelo (AU: 55).

Quando chegava a casa ia ter com a minha avó (materna) que ou estava a fazer as lides domésticas ou ajudava o meu avô nas tarefas agrícolas. Enquanto o meu avô (...) cavava a terra, com toda a sua energia, de enxada num vai-vem de cima para baixo, ela depois curvada sobre a terra ia plantando os pés de couve, as batatas, as sementes de feijão, de favas, ervilhas, tomates, os pés de alface (AU: 52).

Assim, as mulheres de assalariados agrícolas substituíam-nos nessas tarefas e nas mesmas condições, quando os homens acediam à condição de operários. Estes mantinham, na condição de assalariados agrícolas a tempo parcial ou em tarefas sazonais, a sua ligação à agricultura. As mulheres de rendeiros ou de proprietários de pequenas porções de terra mantinham a continuidade das lides nos

¹⁰ Na comunidade piscatória que conheci, as mulheres não eram pescadeiras, isto é, não iam ao mar, como, segundo Cole (1994), acontecia nos anos sessenta em Vila Chã.

campos, muitas vezes acompanhando os homens nessas tarefas, quando estes regressavam das fábricas ou das oficinas. A criação de animais ficava então ao seu quase exclusivo encargo. Não era esta uma alteração significativa no seu modo de vida, reforçando-se tão só as tradições na distribuição de trabalho entre homens e mulheres nos grupos sociais dos assalariados e rendeiros agrícolas, assumindo a mulher um papel ainda mais relevante na manutenção das tradições camponesas. Com efeito, “a partir dos anos sessenta a participação da mulher na agricultura cresce em termos relativos e absolutos (...) o êxodo agrícola masculino fomenta o recrutamento de mão-de-obra feminina” (Mateus, 1986: 337, 338).

A venda de produtos agrícolas, nestes grupos sociais, era também uma tarefa de mulheres. De resto, era a outras mulheres que os produtos da terra eram vendidos. A comercialização, em reduzida dimensão, no mercado municipal, ou em pontos de venda em frente às casas dos lavradores, era uma actividade feminina. Eram mulheres que compravam. Eram mulheres que vendiam. Ainda que pertencendo a grupos sociais diferentes, eram sempre mulheres que tratavam destas tarefas.

O grupo de camponesas e camponeses, mais do que o das peixeiras e pescadores, mostrava-se permeável ao abandono do trabalho tradicional. No entanto, a “articulação do trabalho exterior e do trabalho agrícola constitui condição de sobrevivência do agregado doméstico que por ambos repartem as suas capacidades” (Almeida cit. in Stoer e Araújo, 1992: 16), pelo que os trabalhos nos campos são mantidos em acumulação com o trabalho na fábrica. Mas só os homens acedem à condição de empregados no nascente sistema produtivo. As mulheres

ficam em casa, ou continuam nos campos, salvaguardando os bons costumes da tradição, e sendo salvaguardadas dos maus costumes que as novidades anunciavam.

Apercebia-me pelos comentários que ouvia dos homens que estes não gostavam que as mulheres trabalhassem fora de casa. Havia maridos que diziam às esposas: “mulher minha é para estar em casa a tomar conta dos filhos.” Sentia também que havia ciúmes da parte dos homens se as suas mulheres iam trabalhar para as fábricas. Eles achavam que por elas serem poucas na fábrica, facilmente seriam cobiçadas por outros homens. Diziam: “Há homens na fábrica que não podem ver umas saias” (AU: 30).

A industrialização nascente criava novos espaços públicos de que as mulheres eram afastadas. As filhas do campesinato podiam aspirar a, num processo de ascensão social, passar por cima do trabalho braçal e a fazer parte de uma pequena burguesia nascente ligada ao sector dos serviços, começando por ser empregada de escritório de uma boa empresa, ou bancária, ou enfermeira, ou professora do ensino primário. A não ser assim, teriam que se contentar em reproduzir o modo de vida das suas mães. A escola, mais do que nunca, surgia como o trampolim de ascensão para aquelas que fossem boas alunas. Ser má aluna era manter-se nos campos e continuar o modo de vida das mães; ser boa aluna significava a possibilidade de um trabalho mais asseado, fisicamente menos duro e mais bem pago do que o trabalho no sector agrícola ou mesmo no sector produtivo de uma empresa. O aparecimento de uma fábrica têxtil, num terreno vendido pelo meu avô paterno, veio alterar esta lógica, mas eu nem me apercebi de que poderia

haver uma fábrica onde predominasse o operariado feminino, no tempo a que os meus relatos dizem respeito, isto é, de 1957 a 1971.

Estes eram os constrangimentos que mais predominantemente influenciaram, não só ao nível das perspectivas, mas também ao nível das realizações, a minha vida de rapariga. Afastar-me dessa perspectivas e realizações era algo que se situava ao nível do sonho que não deixei de cultivar. Outros modos de vida, também muito próximos de mim e que eu procurava insistentemente, alimentavam em mim a possibilidade de me libertar do destino que me parecia talhado por ser rapariga e por me encontrar na fronteira entre ricos e pobres. O modelo de mulher, mais submissa ao poder do homem, era apesar de tudo muito valorizador da formação, do cultivo de qualidades criativas e potencialmente emancipadoras da mulher, por muito contraditório que tal possa parecer.

4.2 - ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO FAMILIAR

O comércio estava essencialmente nas mãos de possuidores de terra.

O meu avô (materno) mais tarde abandonou a agricultura e empregou-se num armazém de vinhos, cujo proprietário pertencia à mesma família que lhe tinha arrendado a quinta (AU: 54, 55).

(O meu avô paterno) Hábil nos negócios, para além de agricultor-talhante, comprava e vendia gado nas feiras, dirigia as lides agrícolas, dedicava-se à numismática, lia diariamente o jornal e tinha o prazer da caça (AU: 25).

Os meus avós paternos dificilmente conseguiam transmitir aos seus descendentes o modo de vida que, a custo, iam mantendo para si: não estava ao seu alcance garantir as condições materiais, económicas, aos seus filhos, de forma a que pudesse ser mantido o estilo de vida da família de origem. Nem por isso o regime que predominava nesta família abrandava o seu rigor na defesa de princípios de organização da vida familiar dos seus descendentes, interferindo frequentemente quer com conselhos, quer com admoestações, quer praticando a união da família alargada em momentos solenes, como o Natal, e em actividades agrícolas sazonais: vindimas, colheita do milho, desfolhadas.

Geralmente os panos que eu conseguia dos folares da Páscoa eram confeccionados para o Natal. Se acaso isso não acontecesse, havia um comentário que era desagradável e feito à minha mãe por não ter os filhos com roupa nova (AU: 63, 64).

Estes dias de consoada e de Natal eram muito marcantes para mim. Recordo-me sempre de ver tanta fartura e variedade de alimentos para serem saboreados por trinta e três pessoas: dois avós, sete filhos, seis noras, dezasseis netas e netos e uma tia-avó e um tio-avô (AU: 71).

SUBMISSÃO... E ALTIVEZ

A terra, suporte económico inicial deste grupo, já não garantia, nos anos sessenta, o rendimento necessário para a manutenção da qualidade de vida a que aspirava.

“(...) não passamos fome, mas fartura nunca houve.” Isto explica-se porque a casa, a quinta e o pinhal eram tão extensos que o meu avô se viu aflito para as pagar mesmo a prestações da época, só tendo sido possível devido aos negócios de dois talhos, (...) dos quais o meu avô era proprietário (AU: 26).

Os seus descendentes directos deveriam aceder às alternativas de classe média que as mudanças sociais e económicas disponibilizavam ou então, em caso de insucesso, deveriam garantir à geração seguinte os meios de a ela acederem. Era aqui que eu me situava. Nasci rapariga, primeira neta e primeira filha. Haveria mesmo assim de cumprir os desígnios desta pequena burguesia em trânsito para uma classe média de empregados ou de funcionários públicos.

O empenho na minha escolarização começou mesmo antes de entrar na escola primária.

(...) quando chegava a casa (vinda das mestras) (...) Andava em redor do meu avô paterno e do meu tio (...) solicitando-os: "passem-me contas, muitas contas e grandes." Então eles passavam contas a dar resultado sempre noves ou seja, por exemplo, 99999. Ficava irritada, mas ao mesmo tempo admirada como é que eles ao indicar a conta, já sabiam que ela ia dar tudo noves. Furiosa pedia: "Passem-me outra vez contas, mas desta vez não as quero a dar só noves." Experimentava e se, ao começar a soma, o primeiro número me desse nove retilava: "Não faço esta conta, porque já sei que vai dar outra vez tudo noves." Desta vez ficava amuada e percebia que o meu avô e o meu tio achavam graça à minha teimosia, mas eu é que não ficava nada contente com a brincadeira deles. Por isso, insistia até me fazerem a vontade (AU: 84).

A par deste incentivos para a escolarização recebia dia a dia modelos de ética feminina e de saber viver num mundo completamente dominado pelo poder masculino, mais propriamente do poder do verdadeiro chefe de toda a família: o meu avô paterno.

Deduzia que a minha avó (paterna) tinha uma forma pacífica de levar a vida, baseada num ditado popular que traduz a mentalidade da mulher do lar, naquela época: "Ter olhos e não ver, ter ouvidos e não ouvir, ter boca e não falar" (AU: 43, 44).

A cegueira, a surdez e o silêncio da mulher eram uma garantia da harmonia familiar.

Esta era a regra da sua vivência conseguindo assim harmonia na família.

(AU: 44) Ainda que esta harmonia se traduzisse para a mulher numa forma de viver em paz podre, era a maneira de ela ter a habilidade de saber viver o dia a dia

Neste grupo social, mais do que em qualquer outro, a mulher era quase completamente privada do espaço público. Poder-se-ia dizer que a sua dedicação exclusiva à vida privada era assumida como um estatuto particular de pertença ao grupo.

(A minha avó paterna) Era uma mulher que praticamente não saía à rua, salvo quando ia cuidar da capelinha de S. José que ficava em frente à sua casa e fazer as suas orações. (...) A avó (...) aceitava com resignação e obediência as preferências do meu avô relativamente a não ser vista fora de casa. (...) A sua distração nos tempos livres era fazer rendas de uma, duas ou quatro agulhas (...) Pedia sempre ao meu avô, a quem estava completamente subordinada, para lhe comprar algodões ou lãs, quando ele vinha ao Porto trazer as encomendas de carne ao restaurante do Palácio de Cristal.

As compras para casa eram feitas pela minha madrinha (...)

Dáí que, por vezes, eu e ela íamos à janela e apenas víamos para a rua sem nos deixarmos ver, escondidas pelo cortinado semiaberto (AU: 44).

Mulheres como esta minha avó eram, apesar de tudo, mulheres bem informadas. Sabiam colher nas pessoas que visitavam a sua casa todas as informações sobre o que se passava em seu redor e fora da sua vida. Eram também pessoas que cultivavam qualidades genuínas de bem falar e escrever e tinham uma particular capacidade para exercerem uma certa diplomacia de influência que

mantinha a família unida e numa harmonia que se construía à sua volta. Como rapariga, que saltitava de casa dos meus pais para a casa dos meus avós, que tinha mais facilidade de acesso à rua e ao convívio com outras pessoas, era cúmplice, só por ser, não por necessidade, da sua curiosidade furtiva: ver e não ser vista. Como diz Pintassilgo “O mutismo sociológico (das mulheres) tem o seu reverso. (...) não é necessariamente uma passividade. Algo está em reserva (...) Atrás dele escondem-se frequentemente a obstinação, a perseverança, quando não a recusa do que se vive ou do que se vê.” (Pintassilgo, 1980: 54-55)

A acreditar em Wieviorka (1997), segundo o qual esta distinção radical entre espaço público para os homens e espaço privado para as mulheres é uma das características identificadoras da modernidade, então este grupo da pequena burguesia seria o que mais bem preparado se encontrava para se acomodar, do ponto de vista da distribuição de tarefas entre homens e mulheres, para os desafios da época moderna. Era também, de todos os grupos, a que a minha vivência de rapariga me permitiu ter acesso, aquele onde o conflito entre o papel tradicional, de dona de casa, atribuído à mulher, e a necessidade de superar as crescentes dificuldades financeiras, de modo a pôr em causa esse papel, era mais evidente. A vida privada das mulheres poderia ter que ser, pelo menos parcialmente ou temporariamente, sacrificada em favor de uma crescente necessidade de a mulher compartilhar no rendimento familiar e, portanto, de aceder a empregos femininos. Esta alteração, não sendo aceitável para a geração dos meus avós, nem tão pouco para a dos meus pais, manifestou-se naquela de que faço parte.

Na época a que reporta a autobiografia, este grupo social não tinha escolha no interior das suas actividades tradicionais que lhe permitisse manter o estilo de vida, do ponto de vista material, para que se julgava vocacionado.

A escola para este grupo, mais do que para qualquer outro, representava uma hipótese de promoção social. Esta não deve no entanto ser confundida exclusivamente como uma mobilidade social ascendente, mas sobretudo como a obtenção da capacidade ou do certificado de competências para acompanhar as mudanças sociais e económicas, mantendo o nível de vida a que se habituara. O grupo das varinas e pescadores e das assalariadas e assalariados agrícolas conservava o seu poder económico, conciliando o trabalho nos campos ou no mar com o trabalho nas fábricas ou na restauração, como vimos. O mesmo tipo de estratégia não parecia possível para a pequena burguesia, possuidora de terra, dado que o seu rendimento agrícola ficava dependente do trabalho assalariado e a condição de operário não compensava os custos a que ficaria sujeita. O comércio, como no caso dos meus avós paternos, ia assegurando a manutenção do seu poder económico, mas sobretudo compensava os encargos com a manutenção do seu estatuto de proprietários agrícolas. A partilha dos bens fundiários, ou mesmo do rendimento do comércio, pelos filhos pulverizava o rendimento, tornando-o insuficiente para que estes dessem continuidade às tradições familiares.

Como adiante se verá, foi precisamente a minha geração de raparigas e de rapazes, que beneficiou da Reforma modernizante de Veiga Simão. Fiz parte do primeiro grupo de raparigas para quem a sua família viu vantagens na nova escola

de ciclo preparatório. A escola aparecia a este grupo da pequena burguesia como o caminho mais seguro para a restauração do seu poder económico.

O grupo familiar de origem paterna era portanto aquele que apresentava as maiores contradições no seu seio. Mantendo a mulher numa submissão quase total, é dos primeiros a investir na formação escolar das raparigas nos anos sessenta. A preponderância deste grupo social na minha formação não resulta directamente dos meus pais, que constituíam uma geração intermédia, que não excedera o nível de formação escolar dos seus pais, tornando evidente a insuficiência dessa formação para acompanhar as mudanças em curso na sociedade e na economia. Essa preponderância resultava sobretudo do exercício do poder patriarcal, a que os meus pais estavam sujeitos, que não parava de influenciar o seu modo de vida e as suas opções relativamente à educação das filhas e filhos. Esse poder era reforçado pela tomada de consciência dos meus pais relativamente à insuficiência da sua formação escolar para manter o nível de vida a que sobretudo o meu pai estava habituado. No entanto a continuidade da minha formação escolar, para além do que era considerado essencial para uma rapariga – o curso comercial – deveu-se a um desejo interno, meu, fixo, determinado por mim, para fugir às lides domésticas.

Da minha imersão nestas condições sociais resultava uma forte pressão no sentido de preservar a ética feminina deste grupo, de submissão, de saber ocupar o meu lugar, de ser “une fille bien rangée” como disse Simone de Beauvoir; era também manter-me recatada, discreta, e agradecida por não me serem pedidos esforços que estavam para além do que a minha natureza poderia aconselhar... e naturalmente ser uma boa aluna.

A RELATIVA AUTONOMIA DA MINHA AVÓ MATERNA

Neste ambiente agrícola viviam os meus avós paternos (AU: 25)

Defronte à quinta dos meus avós paternos existia uma outra quinta onde viviam os meus avós maternos. Estes, agricultores rendeiros, de condição mais humilde do que os anteriores (...) (AU: 26)

As minhas origens familiares mais antigas, presentes durante o meu tempo de criança e rapariga, eram claramente ligadas à agricultura. Venho portanto de famílias, uma proprietária e a outra rendeira; a primeira era também proprietária de dois estabelecimentos comerciais (talhos), a segunda foi apoiada financeiramente pela admissão do meu avô como empregado de um estabelecimento comercial (armazém de distribuição de vinhos). Era a lógica dos tempos: quem era proprietário de terras podia ser proprietário de comércio, quem era rendeiro podia tornar-se empregado de comércio ou operário.

A linha paterna predominava, impondo respeito e exercendo poder de influência nas questões que diziam respeito aos modos de vida e à sua exteriorização.

Na linha materna, grupo social com menos poder económico, as influências sobre mim eram claramente marcadas pela figura da minha avó:

Tinha uma forma de gostar de mim tão intensa que, quando ela faleceu, eu jurei nunca mais ligar-me tanto a uma pessoa como o fiz com ela para não sofrer tanto a separação terrena (AU: 27).

Esta linha materna aparece associada aos afectos, aos cuidados maternos, à solidariedade com as tarefas da maternidade. Posso dizer que tive duas mães na minha infância:

(...) a minha mãe que me deu à luz e a minha avó que me ajudou a criar e que formou a minha forma de ser através do seu saber (AU: 27).

Talvez seja legítimo afirmar que a linha paterna era responsável pelos factores externos, condicionamentos, constrangimentos, oportunidades que influenciaram a minha vida; por seu turno, a linha materna construía-me por dentro, através da figura feminina de uma avó *com génio, frontal, enérgica, determinada, muito trabalhadora, zelosa e arrumada* (AU: 27), mas que é lembrada no relato (auto)biográfico pelo *carinho e o cuidado que tinha comigo* (AU: 34). A insistência na AU na ascendência da minha avó materna sobre a minha formação, por dentro, como rapariga, dá conta da “trama cultural que serve de base às relações humanas”, (Mead, 1963:) em que se insere a construção do feminino, e que não deve, segundo Mead (1963), ser completamente camuflada pelas discussões sobre a condição das mulheres, sobre o carácter, o temperamento, a submissão e a emancipação das mulheres.

Os momentos mais deliciosos que eu tinha com a minha avó, era vê-la dançar de tamancos (...) ouvi-la cantar (...)

Era também sentar-me ao seu colo e com o mesmo barulho do bate-bate dos tamancos, beliscar-me dedo a dedo e fazer-me a dança popular brasileira (...)
(AU: 33, 34)

Na família dos meus avós paternos havia sete homens (seis filhos e o meu avô) e duas mulheres (uma filha e a minha avó). Na família dos meus avós maternos, havia três mulheres (duas filhas e a minha avó) e um homem (o meu avô). Para além desta última se situar na ascendência materna, também era uma família de composição predominantemente feminina. Estas diferenças associadas a diferenças sociais e económicas traduziam-se em modos de vida também diferentes, sobretudo no que diz respeito ao modelo de mulher que cada uma representava.

Se

(...) o meu avô (paterno) quando baptizava um filho dizia ao cocheiro que os levava à igreja: “até ao ano” – e no ano seguinte a minha avó paria mais um filho (AU: 26),

mantendo a sua esposa em completa submissão, em contrapartida a minha avó materna criou o seu próprio negócio de compra e venda de roupa em segunda mão:

Fê-lo não só para se distrair com os clientes, mas também para ela ter algum dinheiro seu que lhe dava a liberdade e possibilidade de comprar algum “luxo” para a alimentação ou para vestir. Chegou mesmo a economizar algum dinheiro de que nem sequer o meu avô teve conhecimento. Só o soubemos quando ela morreu (...) (AU: 53)

As minhas ascendências familiares correspondiam a tramas culturais que, embora associadas a condições sociais e económicas, não se confundem completamente com elas. Foram os avós maternos que, apesar de possuírem menos

recursos económicos, acolheram os meus pais quando se casaram sem ainda possuírem condições de autonomia que lhes permitisse viver em casa sua ou arrendada. Era assim a linha feminina que assegurava as condições básicas de sobrevivência ao novo grupo familiar que acabava de se constituir. Era a casa da mulher que acolhia o homem, e não o contrário. Era o homem que saía de casa, e não a mulher. Nos primeiros anos de infância, foi esta linha feminina, materna, que me marcou mais profundamente. Nasci da minha mãe, mas fui criada com a ajuda da minha avó, uma mulher que

Usava um puxo enrolado na cabeça, apanhado com gancho e travessa. Vestia saias compridas e usava tamancos, cujo som, ao caminhar, me ficou gravado para sempre. Gostava muito de cantar modas folclóricas e de dançar com os netos ao colo, ou a dar-lhes a mão para os rodar (AU: 27).

(...) entre mim e a minha avó materna existia uma grande ligação (...)
(AU: 27)

“A influência familiar nos anos de infância da mulher é verdadeiramente profunda e marca sobremaneira a sua trajetória profissional futura. Com efeito, desde a mais tenra idade, é fortemente exposta a orientações familiares que predefinem o seu destino futuro como adulta” (Leite e Larronde, 1994: 55).

As histórias, as lendas, as cantigas que a rapariguinha ouve desde a sua infância, reforçam as diferenças entre os personagens masculinos e femininos, antecipando desde logo uma representação dos respectivos papéis no futuro (Leite e Larronde, 1994).

(...) era (...) ouvi-la cantar: “Ó Matilde sacode a saia, de repente levanta o braço, já que não me dás um beijo, dá-me ao menos um abraço...” ou “Já passei a roupa a ferro, já passei o meu vestido, amanhã vou-me casar, Manel é meu marido...” e tantas outras cantigas populares (AU: 33, 34).

O mundo feminino era, na casa dos meus avós paternos, um mundo de cumplicidades entre mulheres, igualmente submissas. Era no seu espaço próprio que se construía essa cumplicidade e a que eu era iniciada. Descobria, sem compreender, que a costureira da minha avó era a sua confidente, num mundo reservado às mulheres, pela sua exclusão do espaço público. As diferenças sociais eram esbatidas nesse mundo para onde as mulheres eram relegadas.

Com a (...) costureira de casa, em época de chuva ou frio eu passava horas infinitas. Sentávamo-nos, descalças, no soalho do quarto da costura junto à máquina de costura. Ficava a vê-la fazer roupas interiores, cuecas soutiens, camisolas, ceroulas cuidadosamente caseadas e chuleadas à mão, pontear meias com a ajuda de um dedal e um ovo de madeira. (...) (AU: 43)

A (costureira) era uma espécie de companhia da minha avó e talvez uma confidente desta. Ouvia-as falar baixinho e escutava as suas conversas. Deduzia que a minha avó tinha uma forma pacífica de levar a vida (...) (AU: 43)

Descobria assim, de pequenina, que as mulheres tinham o seu próprio modo de ver as coisas, que viviam num mundo à parte. Esse mundo era a sua reclusão, mas também o espaço em que eram elas próprias. Entretanto eu era iniciada, sem qualquer explicação, pelo simples facto de me estar a construir como mulher, nas

suas conversas, que não escondiam de mim, e nas suas tarefas, durante horas infinitas que passava nesse espaço feminino.

(...) quer ela (a costureira), quer a minha avó aproveitavam o tempo que estava com elas para me ensinarem a coser restos de tecidos ou a fazer malha de liga que, se não tivesse defeitos, dava para uma fita do meu cabelo. A costureira acabava-a com um pouco de elástico que cosia à malha. Também com as sobras dos tecidos que elas me davam eu ficava a fazer roupas das minhas bonecas, inventando moldes (AU: 43).

Este espaço de economia doméstica será mais tarde, como adiante se verá, objecto de escolarização exclusiva para raparigas, mas pouco me podia ensinar a escola que já não tivesse aprendido de muito pequenina. As tarefas domésticas ficaram para sempre associadas à ideia de reclusão, a uma reclusão de mulheres que podiam entre si estabelecer espaços de cumplicidade feminina, mas que eram impedidas de a exteriorizar. Desde muito cedo, a escola representou para mim o instrumento de eleição para me desviar dos constrangimentos desta reclusão doméstica.

Pelo contrário, a minha avó materna tinha conquistado para si um espaço de autonomia, como se viu atrás, com a compra e venda de roupa usada. E era neste seu domínio de autonomia que se desenvolvia a sua cumplicidade com as outras mulheres: aquelas que lhe cediam à consignação as roupas para que as vendesse e aquelas que lhas compravam.

(...) as senhoras “bem” eram suas amigas e o escape (...) de algumas das suas confidências. Notava isto quando a minha avó e elas falavam baixo depois de me pedirem para eu ir brincar até ao quintal para não as escutar (AU: 54).

Nunca nenhum dos compradores saiu lá de casa sem “matar o bicho”, sem contar algo de si ou das suas vidas procurando sempre na minha avó uma pessoa com quem desabafar num ombro amigo (AU: 54).

Este negócio que tanto prazer dava à minha avó era um serviço prestado às senhoras geralmente pessoas bem casadas, que tinham o costume e a necessidade de habitualmente mudarem de vestuário para se apresentarem em público bem aperaltadas, junto dos seus maridos. (AU: 53) As peças de roupa ou calçado eram vendidas a pessoas pobres geralmente residentes no bairro de S. José e nas barracas do Poço de Baixo (...) que viviam da faina marítima (AU: 53), isto é, a varinas e pescadores que não viviam na comunidade piscatória: *quando o mar era ruim, não havia dinheiro para comer e muito menos para vestir (AU: 53).* Era também um serviço que prestava a si própria: *Mais tarde, apercebi-me que este negócio era, sem dúvida, para a minha avó uma forma dela obter dinheiro sem ter de dar explicações do uso deste ao meu avô (...)* (AU: 55) Com ela aprendi uma parte da economia doméstica que a escola nunca me soube ensinar.

Nasci, como já foi dito, primeira neta. E, como neta mais velha, sobre mim incidiram atenções especiais, sobretudo da parte desta avó materna. A par dos mimos que tinha para comigo, era evidente o seu esforço para me fazer uma rapariga robusta e saudável. Eram qualidades que ela possuía e que valorizava.

E o que ela fazia para eu engordar? Quando de tarde saía da escola, passava todos os dias pela sua casa. Lá estava sempre um lanche preparado e diferente de dia para dia: peles de bacalhau assadas na brasa (porque havia a ideia que este petisco fazia crescer as maminhas) ou gemas de ovo mexidas com açúcar envolvidas em bocados de pão, ou pardais assados na brasa (apanhados com uma pardaleira no quintal), ou uma fatia de presunto de casa no pão, ou umas rodelas de chouriço caseiro (...) ou bacalhau cru desfiado com azeite, vinagre e cebola, ou uma malga de camarinhas (...) (AU: 34, 35)

As casas dos meus avós eram só duas das três casas em que permanentemente vivia, desde os meus quatro anos, idade a partir da qual os meus pais foram viver para uma casa alugada. Cresci saltitando sempre de uma para outra. Construí assim uma noção de família alargada aos meus pais, naturalmente, e aos meus avós e tios e tias. Na AU passam portanto outras mulheres da família que tiveram influência directa sobre mim.

A INFLUÊNCIA DAS OUTRAS MULHERES DA FAMÍLIA

Cresci sempre rodeada de familiares ou vizinhos que acentuavam com frequência a minha maneira de ser (AU: 21).

Apesar de me sentir interiormente com saúde e muito irrequieta, a minha infância foi sempre acompanhada pelas preocupações das mulheres da minha família sobre a minha saúde e pelo *receio frequente da minha morte* (AU: 21).

(...) como o médico da época (...) dizia: não tem hipóteses de passar dos seis anos, porque não come, alimenta-se pouco... Ainda hoje me lembro de me dizerem: “Não sei como deste gente, eras tão magrinha, tão pequenina... tinhas uma cara que parecia uma laranja, só te víamos os olhos, o cabelo e as mãos; uma coisa é certa: eras muito rija, raramente adoecias (...) (AU: 21)

Nasci prematura, e os receios que apareciam associados à prematuridade solidarizaram as mulheres da minha família em todos os esforços de sobrevivência, primeiro, e de crescimento, depois. Parecia que todas, cada uma à sua maneira, se sentiam responsáveis pelo meu bem-estar. Até as jornaleiras que trabalhavam na quinta do meu avô partilhavam dessa preocupação (AU: 39 – 41). O facto de a minha mãe ter tido um pós-parto com problemas de saúde ainda mais reforçou esta tendência para ficar desde cedo à responsabilidade do grupo de mulheres da família.

(...) nos primeiros dias quem te deu banho foi a avó (paterna) e a seguir a tia (irmã da mãe): a tua mãe não podia fazê-lo porque tinha uma flebite na perna e, por isso, ficou acamada algum tempo (AU: 21).

A minha mãe, na sua época de criança, após a conclusão da escola primária, desenvolveu os seus dotes para a costura numa mestra. Era ela que confeccionava a sua própria roupa e a das filhas.

Laboriosa e dotada para trabalhos manuais, confeccionava as toilettes que envergava (...) a aprendizagem da costura fê-la numa mestra, após ter concluído o exame da 4ª classe (AU: 29).

Era uma mulher bonita, muito morena que herdara da sua mãe o gosto por cantar. Muitas vezes a ouvia cantar as canções românticas dos anos quarenta. As letras falavam de corações despedaçados, de amores e desamores, que colocavam as mulheres num santuário de inferno se recusavam o amor dos homens, ou num santuário de adoração se a eles se submetiam. Eram mulheres adoradas porque, afastadas no seu próprio domínio, ocupavam um lugar num altar em que haveriam de se sacrificar um dia e aceitar o amor do homem. Quando amavam, as mulheres eram pacientes e eternamente dedicadas ao seu amor. Era no ombro dele que encontrariam a protecção e a segurança por que ansiavam. “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir). Era desde o berço que me era dado a perceber o papel da mulher na sociedade, através dos modelos de mulher que conhecia, mas também através das histórias, lendas e cantigas que encantavam a minha infância.

Faltava um mês para fazer doze anos quando escrevi um texto no meu caderninho, em que relato as condições em que nascera e vivera até então. Uma casa dentro de uma mesa-de-cabeceira era um palácio digno de uma princesa.

NASCI DE UMA FLOR

Nasci duma flor, duma tulipa vermelha que estava dentro dum vaso pintado. Vou contar como apareci dessa flor. O vaso a que me refiro estava dentro dum palácio e neste havia uma princesa chamada Salomé. Não tardou a brotar da terra um pequeno botão. Salomé, quando viu a flor, exclamou:

- Que flor tão linda!

E logo esta desabrochou com grande ruído. A Princesa examinou bem o centro da tulipa e viu que nela estava eu sentada. Eu tinha cabelos encaracolados, olhos castanhos e era do tamanho duma formiga. Tive um berço que era uma casca de noz e a minha colcha era uma folha de rosa. Bebia o suco das flores e comia as migalhas de pão que a Princesa deixava cair quando passeava pelo jardim. Um dia ela cortou a tulipa vermelha que era a minha casa, levou-me para o seu quarto e arranjou-me uma casa dentro da sua mesa-de-cabeceira. Assim nasci duma flor e vivi num belo palácio e nunca mais de lá sai (AU: 20).

Já se viu mais atrás como eu própria me considerava numa fase infantil de escritora ao escrever textos como este, em que *me orientava por mim só, para não notar qualquer problema que me surgisse*. (AU: 167). No entanto, este texto põe também em evidência as influências que as lendas de mouras e princesas tinham em mim. E por isso o seu simbolismo, na construção da minha subjectividade feminina, de difícil interpretação, é apesar de tudo relevante. A minha mãe de quem nasço, e a quem sempre atribuí uma grande beleza, é neste texto uma tulipa vermelha. Essa tulipa é também a minha casa. Mãe e casa confundem-se neste texto. “Moro na minha mãe” é uma frase de criança de quatro anos publicada, como título de um livro¹¹, que resume o que aqui se pretende pôr em evidência.

“O amor materno não é inerente às mulheres. É algo a mais” (Badinter, 1982: 86). Na educação de uma rapariga, o amor de mãe é também uma

¹¹ *Eu moro na minha mãe*, Cancioneiro Infanto-juvenil para a Língua Portuguesa, Vol. I, ed. Inst Piaget, Lisboa, 1990

preocupação a mais, porque se preocupa mais com a educação da rapariga do que com a do rapaz.

A minha mãe que *sempre teve apetência para a vida de casa, gostando muito de cozinhar (...)* que *nunca se empregou numa fábrica* (AU: 30), sentia com grande preocupação a minha vontade de sair da vila onde vivia para continuar a estudar. Vivia inquieta porque sabia que eu escrevia diários, fazia poemas e escondia-os.

A minha mãe tinha casado nova e não queria que o mesmo me acontecesse (AU: 165).

Durante os primeiros anos da minha infância, os grandes espaços de liberdade em que me movimentava, vivendo repartida entre as casas dos meus avós e a dos meus pais, tirando partido da vida ao ar livre na quinta, não me deram uma noção precisa dos condicionalismos a que teria que me sujeitar como rapariga. Era sobretudo pela partilha do universo feminino, a que já fiz referência, que me construía feminina.

A vida ao ar livre fascinava-me e pouco tempo passava em casa dos meus pais, pois andava a maior parte do tempo na quinta, aquela imensidão de natureza. Andava descalça nos regos de água que serviam para inundar as culturas e em cima do milho debulhado. Trepava às árvores e sentada nos seus ramos colhia e comia as frutas (...) (AU: 41)

A PREPARAÇÃO PARA O PAPEL DE MULHER – APRISIONAMENTO, RESTRIÇÕES E FUGA

Como diz o povo “galinha de mato não quer capoeira” e não foi sem dificuldade que, a partir da idade da escola e da catequese, sobretudo após a comunhão solene, aceitava as imposições para me comportar como deve ser atendendo a que era rapariga. Essa missão correctora foi sobretudo entregue à minha mãe. Se ela ou o meu pai mostravam algum liberalismo na minha educação, o meu avô paterno não se inibia de mostrar o seu desacordo.

Cheguei também a observar certos olhares rígidos que ele (avô paterno) dirigia aos meus pais, considerando estes mais liberais na maneira como nos educavam (AU: 164).

Os comentários que me eram dirigidos pelas mulheres da família, em particular a minha mãe, para que rectificasse a minha postura, para evitar certos comportamentos, para não brincar com rapazes, desenvolveram em mim um certo espírito de obediência.

“T.não faças isso, que parece mal”, “olha que já és uma senhora”, (...) “toma cuidado como te sentas”, “vê as companhias com que andas”, não brinques c.m rapazes”... Todos estes comentários (...) desenvolveram o espírito de obediência, embora todas as minhas amigas me chamassem refilona durante as brincadeiras (AU: 163).

A minha mãe, mais do que qualquer outra pessoa, mostrava uma grande preocupação comigo para que me mantivesse virgem. Com efeito, “a nossa sociedade sempre leu, viu a mulher a partir do seu corpo e das suas produções,

fechando-a na reprodução, no *claustro virginal*, materno, modo de nomear que diz a clausura do ventre da mãe, a asfixia” (Joaquim, 1997; 43). Eu própria, aos catorze anos, assumia como sendo próprio da educação de uma rapariga ter que me sujeitar a certas restrições. Parecia-me certo que tivessem mais cuidado comigo por ser rapariga, mas revoltava-me a clausura em que corria o risco de viver, em nome desses cuidados que também me pareciam excessivos.

PROBLEMAS DIFÍCEIS

(...)

A minha mãe diz que me cortará as bases. Mas quais bases?

(...)

Está certo ter cuidado comigo, pois sou uma rapariga, e talvez um pouco aventureira, mas que cancelem...!

O que seria de mim se eu não tivesse escola?

Talvez desse em doida metida em casa!

Pelo menos ao meio-dia no refeitório, me distraio, espalho as minhas tristezas, rindo.

Eu não me importo de não ir ver televisão à noite, ou sair ao café, como desejaria, não faz mal, não me importo, escrevo no meu diário, faço redacções que me animam como esta, e passo os meus serões até à onze horas, meia-noite, só para não ficar atrás das minhas colegas, e dizer-lhes que me deitei hoje tarde.

(...)

Eu que me importo do que me diz?

Choro e desabafo, escrevo e desabafo!

Não tenho medo do que me diz:

- Corto-te as bases!

*Acho que sempre as tive cortadas e a minha vida não pode ser pior,
excepto daqueles que passam fome...!*

E penso:

*Podes-me cortar as bases, a mocidade, mas os meus planos, o meu futuro,
a minha carreira nunca me cortarás!*

Serei jornalista se Deus quiser!

(AU: 165, 166)

Era um modelo de mulher que a minha mãe defendia: o seu modelo. Sendo as raparigas mais dominadas pelas mães do que os rapazes (Beauvoir, 1989), a minha legitimava através de mim a educação restritiva que ela própria recebera. A mulher deveria ter hábitos caseiros. Deveria saber aprender a encontrar no interior do lar a sua maior realização. O trabalho ou as diversões fora de casa não deveriam pôr em causa a sua vocação doméstica. A educação que recebi da minha mãe era no sentido de desenvolver as “*artes de fazer* que são o apanágio de um saber feminino ao longo dos tempos, no lugar que lhes foi dado nas *casas* – na sua construção, no fazer um interior, e no aprender os limites dessa casa, as suas fronteiras – o seu exterior sendo o lugar proibido onde não se pode ir sozinha, em que se marcam os espaços e as paisagens” (Joaquim, 1997: 10).

Não era por isso que a minha mãe não me transmitia o gosto pela participação, por exemplo, no carnaval.

Ouvia com admiração contar as partidas que, juntamente com as suas colegas, faziam na época do carnaval (AU: 62).

Só depois de casadas, as mulheres da minha família deixaram de participar no carnaval. Mas a minha mãe *trabalhava para o grupo onde iam os meus familiares, alguns vizinhos ou amigos, no máximo de uma dezena ou dúzia de pessoas, grupo esse composto exclusivamente por homens* (AU: 62).

Parecia que, sendo salvaguardada a minha preparação para assumir responsabilidades de mulher casada, habituando-me desde cedo a restrições de participação na vida pública, até era com apreço que a minha mãe aceitava que gozasse a minha juventude até o mais tarde possível. Nesses desígnios estava pressuposto um casamento mais tardio do que fora o dela. Por outro lado, a forma de me divertir não deveria pôr em causa o meu bom nome como rapariga. Não deveria entrar na “leviandade” de aceitar companhias desconhecidas ou de manter convívio assíduo e comprometedor com rapazes. Na verdade, era pressuposto que as raparigas, por terem uma maior dificuldade em efectuar o corte com o sensível, o corpo, a afectividade seriam muito mais susceptíveis de contaminação (Joaquim, 1997) por influência das companhias, das leituras, a que corresponderia uma “incapacidade que é determinada pela leitura do corpo feminino feita a partir dos seus órgãos sexuais, que lhe são *interiores*, afectando pois a *totalidade corporal*” (ibidem: 43).

Neste contexto, “emergem *formas culturais* específicas, uma cultura de *espaços interiores* (de “quarto”), sozinhas ou com as amigas e/ou irmãs e uma

participação mitigada, tanto em casa como nos espaços exteriores em relação com outras culturas juvenis” (Fernandes, 1995: 291).

Outro dos nossos entretenimentos, no qual participava uma colega de verão, (...) era brincar aos médicos. Arranjávamos paninhos (gazes, ligaduras), frasquinhos (Injecções, medicamentos), pauzinhos (seringas) como material auxiliar de enfermeira ou de médico.(...) Era um jogo oculto privado(AU: 122).

Outra brincadeira também reprimida mas desta vez pelo meu pai foi quando ele me encontrou a mim e à minha irmã a jogar cartas (...) era “um jogo de homens de taberna”. (AU: 123)

Às meninas era-lhes permitido em grupo brincar em quartos ou salas, embora também viessem para o quintal ou jardim (AU: 124).

A minha mãe vigiava todos os aspectos relacionados com a minha segurança. Era, como se viu, preocupada com a minha educação de rapariga, mas também era ela que assegurava que não corresse perigos de natureza física, por exemplo, proibindo-me de tomar banho no mar sem vigilância de uma senhora da sua confiança. Estas interdições desenvolviam em mim a tendência para encontrar estratégias de fuga a esta vigilância apertada.

Enganava a minha mãe, pondo previamente a toalha e fato de banho fora da porta na viela das traseiras da casa e dizia-lhe que ia ver o mar com a minha irmã. Pela porta do talho ela fazia-nos a revista certificando-se que não levávamos roupa de praia vestida interiormente. Saídas da porta, andávamos um pouco pela Avenida acima em direcção ao mar, olhávamos para o talho disfarçadamente e se a nossa mãe não estava lá, voltávamos para trás, íamos à

viela buscar as roupas para o banho e corríamos em direcção à praia. Como fruto proibido é o mais apetecido, consolávamos de andar a saltar às ondas até nos cansarmos e não aguentarmos mais de roxas do gelo da água (AU: 118).

Os rapazes eram escoraçados das nossas brincadeiras de raparigas por nós próprias.

Se algum rompia a vigilância e se associava a nós, rapidamente era posto fora do jogo, porque tinha tendência a apertar os pulsos, dar encontrões, torcer os braços ou atirar para o chão as raparigas (AU: 123).

“Os rapazes e as raparigas não diferem somente uns dos outros pela escolha dos jogos e dos brinquedos, mas também, como observa C. Bried, pelo que ele chama o ‘estilo lúdico’. Uma maior agressividade, maiores esforços musculares, a busca intensa de acção nos rapazes; uma preponderância da agressividade verbal, mas a calma, a estabilidade uma ‘predilecção pelo ritos e o cerimonial que não mais do que consolidar com o tempo, a submissão dócil e quase voluptuosa aos constrangimentos formais’ nas raparigas” (Belotti, 1973: 102). Como rapariga, detectava estas diferenças, e optava, tal como as minhas colegas, por me afastar do estilo lúdico dos rapazes que nos parecia perigoso e assustador pela agressividade física que parecia estar sempre presente na sua forma de brincar.

Esta separação de sexos, tão insistentemente promovida pela educação dos adultos, era assumida por nós, raparigas, como desejável e boa para nós próprias. No entanto, tal não significava um afastamento total dos sexos. Embora vigiada, controlada e na maior parte das vezes impedida, a convivência com rapazes fora do olhar dos adultos era também possível e procurada.

O Zé (...) e o seu irmão Antoninho foram os primeiros rapazes com quem nós brincámos na praia, à socapa, pois não nos era permitido acompanhar qualquer rapaz da nossa idade. Divertia-me com eles entre risos, gritos desvairados e conversas em segredinhos (AU: 119).

APRENDI TAMBÉM QUE CASAR É ABDICAR

Foi de muito nova que, por influência de uma outra mulher da minha família, a minha tia (irmã da minha mãe) ainda solteira, fui aprendendo que namorar e casar era bom. Sem saber ler fui iniciada por esta minha tia nas histórias de amores e desamores que na época se vendiam em revistas próprias para mulheres.

A minha tia (...) tinha umas mãos macias. Enquanto ela foi solteira dormíamos muitas vezes juntas. Já deitadas, ela dava-me a mão e lia as revistas de Corin Tellado. (...) Enquanto ela as lia para si, eu imaginava pelos desenhos, as zangas, os namoros e os ciúmes que havia no desenrolar daquelas novelas. De vez em quando, eu pedia-lhe:

- Tia (...), lê-me alto as letras destas figuras.

Ela lia-me algumas partes da banda desenhada e eu confirmava que elas falavam de amor, paixão e intrigas. (...)

Pequenina, sem saber ler nem escrever acreditava que namorar e casar era bom, porque a paixão tomava conta das pessoas (AU: 32, 33).

“Educar alguém é exactamente exercer este trabalho de adestramento, formar, produzir algo, é construir, fazer um corpo de memória” (Joaquim, 1997: 249). Estas histórias, tal como as cantigas da minha avó e da minha mãe, constituem um “corpo de memória” que, ainda que recuse ou me revolte contra os modelos de mulher que veiculam, não deixará de estar presente em mim. Fizeram-me feminina, não por as ouvir ou ler, mas por nelas se demarcar com clareza o que é feminino e o que não o é. É algo de interior que ficou inscrito em mim, desde o berço. Aprendi também que casar era abdicar: abdicar de uma carreira própria, manter-me ligada às tarefas caseiras, que, também desde muito nova, comecei a detestar pela falta de liberdade a que associava essas tarefas. Não era por acaso que o modelo dos casais de turistas com quem contactei me seduziam, como atrás se explica. Parecia-me, através deles, ser possível conciliar o casamento e a liberdade.

Se casar me parecia muitas vezes uma submissão, a verdade é que a única mulher da minha família que não casou foi de todas a mais sacrificada. A minha madrinha de baptismo, irmã do meu pai, foi *uma das sacrificadas desta família numerosa por ter ajudado a criar e a cuidar dos seis rapazes irmãos mais novos. Depois destes se casarem ficou ainda a tomar conta dos pais* (AU: 44). Mais do que qualquer outra, esta minha tia-madrinha levou uma vida de completa submissão ao poder do seu pai.

O casamento poderia ser também uma libertação, se tivesse em conta o exemplo desta minha tia. Se quisesse ter no seu devido valor as orientações explícitas da minha mãe, essa vantagem seria tanto maior quanto menos cedo

decidisse casar. Nos meus sonhos, essa vantagem dependia de encontrar um homem que valorizasse as minhas aspirações a artista, escritora, cantora. Vivia-se nos anos sessenta, e ainda que na AU não se registre uma tomada de consciência dos movimentos sociais dessa década, a verdade é que eles influenciavam a minha vida e a das mulheres e homens que viviam comigo.

O PAPEL DAS MULHERES NAS FESTIVIDADES CÍCLICAS

Por outro lado, e reforçando este papel feminino, habituei-me desde que me conheço, a ver as mulheres da minha família a participarem em momentos de grande envolvimento familiar, de uma forma que sempre foi bem distinta da dos homens. A distribuição de tarefas, nesses acontecimentos de grande relevância, fazia-se espontaneamente: cada uma e cada um sabia exactamente qual o lugar que deveria ocupar. Se relativamente ao carnaval, o casamento punha um ponto final na participação das mulheres, em outras actividades a mulher casada assumia um estatuto particular.

Na tarde de 24 de Dezembro, as mulheres (tias) e as crianças (eu, irmãos, primas e primos) íamos para casa dos meus avós preparar as guloseimas e a ceia de bacalhau, batatas e couves, para ser servidas à noite. Faziam rabanadas, belharacos, aletria, num fogão a lenha. A minha mãe levava a sua especialidade, o pão-de-ló (...), outra tia levava cabrito assado (para o dia de Natal), outra levava o queijo da Serra, a tia natural de Chaves levava o torrão de Alicante, comprado em Espanha (AU: 71).

Na festa de Natal, altura em que se reunia a numerosa família na casa dos meus avós paternos, os homens ficavam mais ociosos do que nunca, competindo às mulheres assegurar o sucesso do acontecimento. Era uma festa de tradição religiosa, em que as mulheres demonstravam todo o seu saber de domésticas. Mas nas celebrações rituais, de características associadas à sobrevivência, as tarefas entre homens e mulheres eram distribuídas de forma a que os homens assegurassem as tarefas mais difíceis ou mais violentas, ficando reservadas para as mulheres as tarefas de conservação, de continuidade.

Por exemplo, na matança do porco, que anualmente se realizava na casa dos meus avós maternos, eram os homens que amarravam o animal e o arrastavam até ao catre onde, *com um golpe certo de uma faca comprida e pontiaguda, ao som de muita gritaria, o animal acabaria por sucumbir* (AU: 58). Eram também os homens que chamuscavam os pêlos do couro do porco morto e que o esfregavam e lavavam com água e com a ajuda de uma pedra. Transportavam-no depois para o local onde o amarravam, *suspenso de cabeça para baixo dum dia para o outro para que o sangue escorresse todo* (AU: 58). Eram eles que o golpeavam e lhe retiravam *as tripas que caíam numa giga* (AU: 59). No dia seguinte competia-lhes também a eles desmanchar o porco. Por seu turno, eram as mulheres que tiravam as gorduras das tripas e as lavavam *como se fora um ritual: cada mulher segurava as tripas que iam deslizando ao mesmo tempo que eram pressionadas para lhes ser esvaziadas as fezes. Separava-se o bucho, o intestino grosso e o intestino delgado (tripas grossas e tripas finas* (AU: 58). Eram elas que preparavam as tripas para fazer salpicões e chouriços. Entretanto preparavam o

almoço do dia que era servido a *todos os que colaboraram na matança e a algum amigo ou vizinho que aparecesse em casa. Nesse dia era porta franca, mesa franca: qualquer um podia entrar, estar à vontade, que a comida chegava para todos* (AU: 60). Faziam os primeiros rojões de redanho, serviam à noite o jantar de papas de sarrabulho, batatas cozidas e redanho *cozinhados num tacho de cobre que brilhava, especialmente guardado para estas ocasiões* (AU: 59). No dia seguinte faziam os primeiros rojões de fêveras, e seleccionavam os que iam para a pingadeira para serem utilizados mais tarde. Era também uma mulher, neste caso, a minha avó que me encarregava *de levar o mandato – distribuição das fêveras* (AU: 60), isto é, a oferta de fêveras aos meus avós paternos e aos meus vizinhos.

Já na colheita do milho e na desfolhada as tarefas de homens e mulheres aproximavam-se mais da igualdade. Todas e todos participavam no corte das canas, no seu empilhamento e transporte para a eira, na separação das espigas das canas. A ceia era em casa de cada um. Era à noite que os *rogados*¹² se encaminhavam para a quinta dos meus avós.

Finalmente via muita gente (...) Para além de amigos das redondezas, vinham homens e mulheres da Ribeira e da Marinha. Via-as atravessar o pinhal dos meus avós e entrarem pela quinta dentro. Sentia-as pessoas boas, humildes e francas, felizes por terem nascido e serem lavradores (AU: 49).

O acaso de sair uma espiga de milho-rei ou de milho rajado (espiga matizada) permitia liberdades entre raparigas e rapazes que, de outro modo, teriam sido consideradas inconvenientes. Era altura de se abraçarem, beijarem, ou no caso

do milho rajado de dar um beliscão no traseiro das raparigas e rapazes solteiros. Mas, se ao nível do trabalho, mulheres e homens se aproximavam, ao nível das diversões eram os homens que detinham privilégios únicos. Os serandeiros andavam de desfolhada em desfolhada, divertindo-se, dançando e fazendo rir quem encontravam. Disfarçados com capotes ou gabões, para que ninguém os reconhecesse, tomavam liberdades com as raparigas, mesmo sendo casados, que de outro modo lhes seriam interditas.

Nestas festas cíclicas, as mulheres da minha família respeitavam a tradição com convicção e com agrado. Eram momentos em que apesar de tudo se soltavam algumas das restrições em que habitualmente viviam. Tal como atrás foi dito, a respeito das peixeiras no seu dia a dia, para as mulheres de origem camponesa era nestas festas que se afirmava o seu poder na comunidade. Eram elas que, no final das contas, davam sentido à permissividade e era delas que ela dependia. Eram também elas que acabavam por dar sentido à própria celebração ritual.

Aprendia a ser mulher, no dia a dia, mas também nestas ocasiões particulares. Desta forma, ia conhecendo os constrangimentos e os privilégios de ser mulher. Ia aprendendo também as artes de ser mulher casada.

¹² Mulheres e homens a quem era pedido que colaborassem na desfolhada

4.3 - A ESCOLA NÃO SE ENSINA, MAS APRENDE-SE

O processo educativo resulta não só do confronto entre as culturas dos adultos, mas também entre a cultura do adulto e a cultura da criança (Iturra, 1990). O debate sobre o processo educativo não pode, portanto, centrar-se exclusivamente na discussão sobre os conflitos entre os diferentes valores que os grupos sociais pretendem perpetuar, mas também sobre se se deve mesmo ensinar ou aprender o próprio processo de construção social daquilo que se pretende que permaneça, ou se reestruture como valor social.

Nas sociedades ocidentais, a missão de transmitir saber, isto é, a “experiência acumulada no tempo (...) e que existe fora do tempo individual” (Iturra, 1990: 29) é partilhada pelos pais, parentes e vizinhos, e pela escola. Os pais, parentes e vizinhos escolarizados, e os professores também eles educados pela escola e pelos pais, parentes e vizinhos, constituem actores de um processo de grande complexidade, onde a escola desempenha um papel nem mais importante nem menos importante, mas de charneira, onde como num cadinho se faz a alquimia do saber.

O problema é que a escola não se ensina, mas aprende-se, apesar de na escola ocidental se promover a predominância do ensino sobre a aprendizagem. Sendo mais útil para a reprodução do grupo a aprendizagem do que o ensino, a aprendizagem da necessidade da escola, por meio da prática da sua utilidade, tende

a perpetuar conceitos e práticas de ensino em detrimento de conceitos e práticas de aprendizagem. Por outras palavras, a aprendizagem da escola como espaço de ensino não só representa uma transmissão eficaz do saber a respeito da escola, como salvaguarda a sua utilidade.

A vivência da escola pelas crianças é então tão importante como os conteúdos de saber que nela lhes possam ser ensinados. A escola já não é só um meio de transmitir saberes, mas também um saber a transmitir de geração em geração. Já faz parte da experiência acumulada no tempo e que existe fora do tempo individual e que se procura que fique “organizada numa memória que permaneça no tempo histórico” (Iturra, 1994: 29), isto é, já é ela própria um saber.

Este saber a respeito da escola estava a ponto de começar a ser aprendido pelos grupos sociais de que fazia parte a minha família, na época a que se refere a AU. “Em períodos de mudança social a ritmo lento, como no Portugal de antes dos anos 50, os seus efeitos (do conjunto de transformações sociais) no conjunto da formação social são pouco profundos e, de qualquer modo, tendem a permanecer circunscritos. Aqui, e de uma geração para a seguinte, não há lugar para revisões sensíveis em matéria de educação familiar” (Grácio, 1990: 52). Os meus avós paternos tinham feito a quarta classe, mas não exigiram que o meu pai fizesse mais do que a terceira, na altura, o limite da escola obrigatória: *só depois de casar obteve o diploma da quarta classe* (AU). Por seu turno, os meus avós maternos não frequentaram a escola, mas tendo experimentado as dificuldades de não saber ler nem escrever, as suas duas filhas, apesar da escola para as raparigas não ser obrigatória, fizeram a quarta classe. *Pesava sobre eles o fardo de serem*

analfabetos, a ponto de as dispensarem das lidas da Quinta (AU: 29). Eu fui fortemente influenciada a valorizar as aprendizagens escolares, como se viu mais atrás. Os meus pais, correspondendo também à minha insaciável curiosidade a respeito das letras e dos números, puseram-me a aprender numa mestra ainda antes de ter idade para ser admitida na escola primária. A escola já representava para mim uma oportunidade de me construir diferente do modelo que conhecia dos meus pais. A escola foi por mim desejada com impaciência.

Mesmo antes de eu ir para a escola, já a sentia dentro de mim, imaginava-a e sonhava para que esse dia chegasse depressa (AU: 87).

AS MESTRAS: UMA ESCOLA ONDE HAVIA TEMPO PARA APRENDER

Não eram ainda visíveis factores associados à generalização do *modelo profissional* da mulher, da extensão da escolarização e da “*libertação* da mulher de uma boa parte das tarefas domésticas *tradicionais*” (Chamboredon e Prévot, 1982: 64) para que a minha família investisse, nos anos sessenta, na minha educação pré-escolar. A educação da infância, em idade pré-escolar, parece, no caso da minha família, mais associada a “uma maior atenção às crianças, sendo maiores as expectativas em relação ao seu futuro e ganhando a escola uma maior importância, como meio de ascensão social” (Cardona, 1997: 58). Sem saberem dos estudos que, nos anos sessenta, questionavam cada vez mais a escola como meio de selecção social, desconhecendo as teorias que falavam da função compensatória

que a educação da infância poderia ter para a promoção do sucesso escolar, os meus pais tinham contudo uma experiência bem real da escola, e um saber construído pela própria escola. Sobretudo o meu pai, no seu relato, descrevia a escola como um espaço de injustiça e violência para as crianças.

“(...) a escola para mim já era como uma tropa. (...) Na sala de aula, o professor dava-nos muita pancada para aprendermos. (...) Eram pontapés e atirava-nos pela escada abaixo a mim, aos meus irmãos e aos outros. Um dia o meu pai fartou-se de tanta pancadaria, foi a Aveiro queixar-se ao inspector escolar. Este veio falar com os professores da minha escola. Resultado foi eu e os meus irmãos sermos postos nas carteiras de trás e nunca mais os professores nos ensinaram” (AU: 31, 32).

No entanto, não era esta a imagem de escola que eu tinha antes de a frequentar. Pelo contrário, o que me era transmitido era a sua importância para aprender a ler e a escrever. Por isso, a desejava tanto.

A minha insistência em aprender a ler e a escrever terá convencido os meus pais que até poderia ser bom, por um lado serem poupados a uma insistência a que não podiam corresponder, e, por outro lado, permitirem-me a entrada na escola na situação vantajosa de não ter que passar pela violência a que associavam o ensino das primeiras letras. Terão sido portanto objectivos bem pragmáticos que convenceram os meus pais a colocarem-me na mestra para aprender a ler e a escrever, antes de entrar para a escola primária.

Dois anos depois desta tomada de decisão dos meus pais, em 1964 portanto, num discurso na Assembleia Nacional, “o deputado Nunes de Oliveira

afirma: O ensino pré-primário que defendemos parece-nos absolutamente indispensável ao desenvolvimento de um plano de educação, com a criação de uma rede adequada de escolas infantis, atendendo a que a criança entra na escola primária carecida de uma ambientação que se torna fundamental¹³” (Cardona, 1997: 62). Os meus pais já tinham adoptado esta política para mim, a sua filha mais velha, antes de ser defendida por este deputado para o país.

Eram as condições sociais em mudança e a aprendizagem da escola feita pelos escolarizados, a que se refere Iturra (1994), que explicavam esta mudança de mentalidade, testemunhada pela vontade dos meus pais e por um discurso de um político, mas também reforçada por um relatório cujos trabalhos foram iniciados também em 1964 e concluído em 1966, onde se defendia que era possível “preparar a criança, desde cedo, para assimilar mais rapidamente e mais facilmente o programa da escola primária quando chegar a altura” (Planchard, 1966, in Cardona, 1997). As posições dos políticos e os relatórios dos especialistas, na altura em Portugal, surgiam depois de alguns grupos sociais se darem conta da importância de ser assegurado o sucesso escolar dos seus filhos. A modernização parecia acontecer, a despeito do atraso com que o discurso oficial a reconhecia como necessária.

Assim, aos cinco anos¹⁴ fui para umas mestras, digo no plural, porque elas eram duas senhoras (AU: 81).

¹³ sublinhado por mim

¹⁴ A escolaridade obrigatória, na altura, iniciava-se aos sete anos

A ideia geral que tenho desta pré-escola é a de uma escola maternal, para utilizar uma designação comum na língua francesa, mas que aqui ganha todo o sentido que a palavra maternal pode ter. Conservo imagens de grande ternura por parte das mestras:

Aquelas mestras eram tudo para mim, era tão bom andar nas mestras a aprender novidades: letras, palavras, frases, números, contas, fazer a malha de liga e bordar a ponto de cruz e ponto pé-de-flor (AU: 83).

As mestras tinham mais paciência do que a família, estavam ali só para nós crianças. (...) ensinavam-nos com muita ternura e carinho, como se fossem as bisavós que não conhecemos (AU: 83).

Ela juntava a minha cadeira em frente à sua e com os joelhos dela a tocarem os meus, punha a cartilha no regaço dela, virada para mim, apontava com o seu dedo a palavra que queria que eu soletrasse, (...) (AU: 83).

Habituada como estava a viver ao ar livre, a escola das mestras não representava para mim um encarceramento penoso. Bem pelo contrário. Encontrava nela um grande prazer. Penso que era respeitado o tempo em que me era possível, sem sacrifício, aceitar a orientação ou a companhia supervisionada de adultos, como também estava habituada a que acontecesse quando passava horas a fio acompanhando e colaborando, ao meu modo, os trabalhos de costura com a minha avó paterna e a costureira, a que atrás me referi. Já aprendera a *estar*, antes que a escola me tivesse que ensinar. No entanto, como era próprio da idade, eu era uma criança irrequieta e brincalhona. Para me manterem a mim e às outras crianças

sossegadas, as mestras usavam duas estratégias: mandarem-nos ler a cartilha, ou mandarem-nos rezar; esta última, era encarada já como castigo.

Para me manter quieta e calada quer a mim quer às outras crianças, só nos mandavam estar sentadas nas cadeirinhas com o livro usado na época para iniciar a leitura (...). (AU: 82).

Eu era muito irrequieta e outra forma da mestra me sossegar e calar era mandar-me rezar. Eu encarava isto como um castigo, até porque as velhinhas dormitavam e esqueciam-se de nos “tirar” do terço (AU: 82).

Mandar-me ler a Cartilha não era de modo nenhum um castigo:

Eu adorava aquele livrinho. Era tão bonito por dentro, tão pequenino e tão fácil de manusear, para mim uma criança de cinco anos (AU: 82).

As frequentes referências que faço ao facto de as mestras dormitarem no meio das lições, ou enquanto rezávamos (AU) levam-me a pensar num confortável espaço de liberdade que nos era concedido. Embora fossem bastante idosas, (*bastante velhinhas, usando bengalas para se apoiarem*) a ideia que transmito na AU de que passariam muito tempo a dormir terá mais a ver com esse espaço em que a sua vigilância, propositadamente seria diminuída, independentemente de uma vez por outra dormitarem na nossa frente.

(...) enquanto elas passavam pelo sono ali sentadas nas suas cadeiras, nós ríamo-nos, levantávamo-nos, dávamos corridinhas e saíamos pelas escadas abaixo para o quintal (AU: 82, 83).

Apesar de adormecerem muito pelo meio das lições que nos davam através da Cartilha, elas também acordavam e nestes momentos ensinavam-nos com muita ternura e carinho (...) (AU: 83)

Eu soletrava, lia aquela palavra, a outra a seguir, a outra e a outra... todas até ao fim da página. Ela acordava e dizia: “Lê aqui” – e apontava, novamente com o seu dedo a palavra. E eu dizia-lhe: “Mas... minha mestra eu já li até ao fim.” Ela pedia: “Lê outra vez, para eu ouvir” (AU: 83).

Aquelas velhinhas, que vestiam roupas escuras, saias até aos pés, xailes sobrepondo as suas blusas ou agasalhos de lã, calçavam meias tricotadas e chinelos de pano feitos à mão (...) davam sossego e paz, estavam por nossa conta, até as nossas avós nos virem buscar e levar para casa (AU: 83, 84).

A esta pré-escola, talvez também pré-moderna, que foram *as mestras*, pode aplicar-se a ideia de Iturra de que “A sociedade não é branco ou preto, letras ou palavras. É a construção simbólica que os interdependentes fazem durante a sua vida, para exprimir o saber que a emotividade manda comunicar” (Iturra, 1997: 19,20). No entanto, se alguma vez me perguntassem se frequentei algum Jardim de Infância, eu diria, sem qualquer hesitação, que não. A pré-escola que frequentei será melhor caracterizada como uma escola paralela que aceitava crianças ainda antes de fazerem sete anos. Mas era uma escola, onde havia tempo para aprender sem pressas, sem castigos, sem trabalhos para casa, com ternura e carinho, mas onde se aprendia de facto.

Isto é tão verdade que ainda hoje me pergunto como é que eu aprendi a ler tão certo e tão rapidamente. Foi por ouvir a senhora-mestra ler e decorar o

que ela dizia ou foi por adivinhação/intuição? Nem eu própria sei dizer, porque a certa altura eu já sabia ler o livro de "cor e salteado", sem me enganar (AU: 83).

Era a minha avó materna que me levava a mim e a uma outra criança vizinha à escola das mestras. O percurso era mais uma oportunidade de enorme satisfação para mim.

Nós íamos sempre a cantar e a jogar à corda. A minha avó agarrava numa ponta da corda e eu noutra. Quase rasteira ao chão andava de um lado para o outro e a minha amiga saltava-a em sentido oposto ao movimento desta. Depois era minha vez de jogar e cantávamos uma cantilena "salada, saladinha, muito bem temperada, azeite e vinagre não é preciso mais nada." E íamos fazendo o caminho com este jogo e esta música que ainda hoje sei cantarolar (AU: 81).

À escola das mestras encontra-se portanto associada a ideia de que a escola seria um espaço de felicidade. Insisto muito nesta ideia para que se entenda o que a seguir se vai passar, na escola primária. Enquanto frequentei uma escola de senhoras-mestras que punham ao dispor das crianças a sua paciência e seu saber de mulheres, e não de profissionais do ensino, tudo parecia fácil e agradável. A disponibilidade da minha avó para me acompanhar às mestras também realizava um enquadramento que facilitava tudo o resto.

Era uma delícia ter uma avó com paciência e o tempo todo para nos levar as sacas de pano com os materiais para ler e escrever, as sacas de pano dos lanches e ainda nos segurar a corda numa das pontas (AU: 81).

A aceitar a escola primária como o modelo de escola próprio da época, teremos que concordar que *as mestras* e a serenidade que nos transmitiam, associada à forma tranquila como a minha avó me levava, não eram coisas daquele tempo. Enquadravam-se melhor numa sociedade que não estivesse em vias de sofrer profundas mudanças com os processos de industrialização e de escolarização de massas.

A escola das mestras ainda funcionava no primeiro andar de uma casa de habitação, onde elas viviam e cujo rés-do-chão não tinha divisões. O salão de soalho, local destinado a aprendermos, era feito *com tábuas já carcomidas pelo bicho, mas do qual saía um cheiro a lavado, esfregado a escova de piaçaba, água e sabão amarelo* (AU: 81, 82). Este ambiente reforçava ainda mais o carácter familiar desta escola das mestras que me deixou uma grata recordação para toda a vida.

A TÃO DESEJADA, AMADA E TAMBÉM SOFRIDA ESCOLA PRIMÁRIA

“Se a sensibilidade e a independência são, como defende Torrance, indispensáveis à manifestação e à realização da criatividade, torna-se impossível para a maior parte das rapariguinhas preservá-la, justamente porque o seu *élan* espontâneo para uma independência equivalente à dos rapazes acaba por se destruir quando começa um tipo de educação que tem precisamente por objecto principal a dependência” (Belotti, 1973: 193). A escola primária foi o primeiro contexto estruturado, em que de forma persistente e muitas vezes violenta, e não

só simbolicamente, a minha vivacidade natural foi claramente reprimida. Até lá, ouvia conselhos, admoestações para me comportar como rapariguinha, mas não era impedida de trepar às árvores, de acompanhar as mulheres e os homens nas actividades campesinas e encorajavam a minha curiosidade sempre insatisfeita e por vezes maçadora para os adultos de saber cada vez mais. Na escola das mestras encontrei um ambiente tolerante e, em certa medida, permissivo às minhas traquinices e às das outras crianças. Tinha, entretanto, aprendido a escolher brincadeiras femininas, de interior, tranquilas em contraste com as dos rapazes. Aprendi também a não gostar das brincadeiras bruscas dos rapazes. Mas nunca tinha sido separada fisicamente da possibilidade de contactar com rapazes. Até a escola das mestras era mista.

A escola primária parecia à primeira vista contrastar violentamente com toda a minha vida anterior. Na verdade, não era bem assim: a escola estava a reforçar as tendências educativas familiares que já conhecera no sentido de me tornar uma rapariga dentro das normas de feminilidade valorizadas socialmente. Só que a família mantinha estilos educativos não formais, agia pelo exemplo, pela orientação, pela admoestação e não conseguia disfarçar as contradições entre o ideal de mulher e cada mulher concreta, cada uma a seu modo, procurando preservar a sua independência e sensibilidade próprias. A escola parecia partir do pressuposto de que a família seria incapaz de me moldar rapariga, futura mulher, e acentuava formalmente, uma preocupação disciplinadora e que visava antes de mais criar em mim um espírito de submissão e dependência da autoridade. Era na

forma de agir que a escola se distanciava significativamente de toda a minha experiência de vida anterior, mas não nos valores que transmitia.

Tinha de ser organizada, limpa, arrumada, inteligente, despachada, educada, calada, sossegada, ... tal qual como a professora queria (AU: 94).

Não me era permitido pela professora fazer redacções com temas livres (AU: 98).

(...) eu tinha uma forma de escrever moldada ao jeito da minha professora (AU: 98).

A dependência que a escola promovia junto de todas as raparigas “estabelece laços muito mais fortes com os valores culturais do meio social em que se vive, a sua aceitação incondicional (...) o desejo de possuir ao máximo as qualidades reconhecidas por esse meio” (Belotti, 1973: 193). A violência simbólica da escola, que muitas vezes haveria de traduzir-se em violência física, era facilmente reconhecível pela desvalorização do estilo de vida a que tinha sido habituada, mesmo havendo coincidência na valorização das qualidades que deveria desenvolver. Assim se demonstrava que “o Estado nunca percebeu que havia uma descontinuidade entre a escola e o quotidiano, com agentes de ensino treinados para saber a verdade do livro e não a verdade do dia-a-dia que, por ser dura, faz também fugir do trabalho que faz suar o rosto” (Iturra, 1997: 25).

A criação de um mundo à parte, no interior da escola, descontextualizado e centrado no ensino da escrita e do cálculo, tendo em vista reorganizar os comportamentos das crianças para a sua inserção na ordem estabelecida, era sem dúvida uma forma de exercício do poder. “A escola procura necessariamente

desenvolver na criança ordens de relevância e relação tal como estas se aplicam a pessoas e a objectos, que não são inicialmente aqueles em relação aos quais ela se move espontaneamente” (Bernstein, 1982: 27).

Num contexto não familiar, e formalmente organizado com esse objectivo, a escola primária que conheci continuava a “reproduzir uma sociedade patriarcal através de mensagens subtis (e por vezes não tão subtis como isso) firmadas na sua estrutura organizacional, no seu currículo e nos seus modelos de interacção social” (Morrow e Torres, 1997: 357).

À entrada na escola deparei com um sistema de separação de raparigas dos rapazes. A escola que eu ia frequentar era feminina. A escola masculina situava-se do outro lado da vila.

Recordo que no primeiro dia da escola reparei que só ia ter companheiras de escola, como era instituído pelo sistema salazarista, uma vez que as crianças do sexo masculino iam frequentar a escola do “Quartel”. Curiosamente na mestra não tinha sentido esta regra: raparigas em escolas separadas dos rapazes.
(AU: 88)

As escolas de educação pré-escolar sempre foram mistas desde a sua criação (Lelièvre e Lelièvre, 1991; Cardona, 1997). Na altura em que entrei para a escola, discutia-se em França a conveniência das escolas serem mistas. Em 1965, as escolas mistas tornam-se em França “o regime normal dos estabelecimentos de ensino elementar” (Lelièvre e Lelièvre, 1991: 174), embora só dez anos depois esse regime se tenha tornado obrigatório (ibidem). Para além dos preconceitos moralistas que estavam na origem da separação de géneros, havia uma questão

essencial que as escolas mistas não aparentavam resolver com facilidade: a diferença na educação a dar a umas e a outros. “Para além das aulas de costura, humilde testemunho de um ensino específico para as rapariguinhas, todo um conjunto de hábitos pedagógicos, psicológicos ou administrativos contribuiu para manter nos estabelecimentos femininos uma atmosfera particular. (...) A directora, (...) aparece ao mesmo tempo mais próxima das alunas (...) e investida de um poder mais eficaz, porque se estende também aos detalhes” (Mayeur, 1977, in Lelièvre e Lelièvre, 1991: 174).

A escola feminina, apesar de autoritária, disciplinadora, patriarcal (como diz Morrow e Torres, 1997) tinha esse tal ambiente particular. Os momentos de maior bem estar vivi-os com as actividades próprias para raparigas que a escola promovia às quartas-feiras.

Tendo ficado marcada pela violência física e psicológica exercida pela segunda professora tive, no entanto, de ultrapassar estes maus momentos, compensando-os com as brincadeiras de recreio com as amigas, com as actividades recreativas orientadas por várias professoras da escola: bordados, danças e canções dinamizadas às quartas-feiras. (...) Conservo ainda os únicos dois panos que consegui bordar em toda a minha vida: um de pano branco com cravos, outro de pano beije com violetas. (AU: 99)

A escola promovia então a separação dos sexos em nome da possibilidade de oferecer às raparigas e aos rapazes escolas que, na sua forma específica de promover as interações sociais as/os preparassem para diferentes papéis na sociedade. Com efeito a escola revela-se “uma tecnologia racionalizada de

progresso que legitima o Estado-Nação no seu papel de integração e regulação social” (Nóvoa, 1996: 11, 12), alimentando e reforçando, neste caso, a preparação das raparigas para uma vida doméstica. Se a elas era também exigido sucesso nas aprendizagens escolares era porque, como futuras mães tais aprendizagens haveriam de se revelar úteis na educação dos filhos. Como escrevia Pires de Lima, (citado por Cardona, 1997), um adepto do regime de Salazar: “Oriundas de meios onde tudo falta, desde o pão às mais rudimentares condições higiénicas, precisam inicialmente de tratamento especial a fazer-lhes perder o que o meio familiar lhes deu e que dificulta o aproveitamento das riquezas espirituais” (in Cardona, 1997: 51). Estas ideias deram origem a um tipo de pedagogia autoritária e disciplinadora, em que a aprendizagem das matérias escolares acabava por ser um pretexto para a promoção da obediência e da disciplina. As alunas não eram só punidas por mau comportamento, mas também por não aprenderem no momento certo e da forma correcta.

O cuidado que eu tinha para não ultrapassar três erros no ditado, o limite para não apanhar reguadas. Antes de entregar o ditado para corrigir, já contava para mim os erros que pressupunha que tinha dado, na esperança de não estar a ultrapassar o máximo permitido de erros (AU: 94).

(...) fiquei a perceber que se apanhava por não se compreender determinado assunto ou matéria que a professora explicava e isto punha-me confusa. Porque às vezes eu não entendia mesmo e precisava que me fosse novamente explicado e desta vez sem berros e com vagar, o que não acontecia. E

eu ficava triste, convencida que as outras eram mais inteligentes do que eu, sentia-me diminuída em relação a elas (AU: 93).

Uma outra realidade para que a escola me alertou tem a ver com as diferenças de origem económica e social. Como já foi referido, eu vivia na fronteira dos ricos e dos pobres. Os meus dois primeiros anos de escolaridade foram a confirmação explícita, por parte da escola, do espaço social ainda pouco claro que ocupava. Nem era rica, nem era pobre. Talvez fosse pobre, foi o que pensou a directora da minha escola que seleccionou *para ela as alunas pertencentes a famílias com mais recursos financeiros ou conhecidas na vila entre figuras com cargos políticos ou públicos, distintamente vestidas e calçadas* (AU: 88). Fui portanto incluída na classe à responsabilidade de uma professora que vinha do Norte e que ficou com as alunas que tinham *roupas desbotadas, rotas ou desajustadas ao corpo, (...) calçado bastante gasto ou cortado atrás ou à frente por ser justo, (...) cabelos despenteados, mal tratados, (...) cabeças pouco limpas e mal cheirosas* (AU: 89). Parecia claro e pacífico que na altura a escola deveria de forma explícita, “mais ou menos violenta” tomar “parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (colectivo) das culturas minoritárias” (Cortesão e Pacheco, 1991: 33).

Dessa opção da directora da escola, relativamente a mim, resultaram, devo reconhecer, algumas vantagens para uma melhor adaptação da minha parte ao ambiente escolar. Com efeito, vendo-me entre as minhas colegas de classe

(...) devo confessar que me senti um pouco deslocada na turma, e me considerei até superior à maioria delas. (...) Ao comparar-me com as minhas colegas de sala, eu sentia que estava melhor apresentada do que elas, pois tinha as minhas duas trancinhas limpas, recém penteadas, a minha bata branca a estrear confeccionada primorosamente pela minha mãe e, por outro lado, eu tinha uma convicção secreta de que já sabia ler, escrever, fazer contas de “mais” e de “menos” (AU: 89, 90).

Na primeira classe ocupei portanto uma posição de privilégio que se relacionava com a minha origem de classe mais favorecida do que a das minhas colegas, mas também porque já aprendera na mestra a ler e a escrever:

Ao constatar este último facto, a minha professora teve a ideia de me pôr a fazer de sua auxiliar, pedindo-me assim para ensinar as minhas colegas a desenhar letras e algarismos (AU: 90).

Mantendo o critério da directora da escola, a minha professora da primeira classe, logo no primeiro dia, decidiu que eu ficaria *numa primeira carteira mesmo em frente a ela* (AU: 90). Era de facto a aluna mais bem apresentada da turma, mas para mim o privilégio de me sentar perto dela era razão suficiente para que de imediato me “ligasse” a ela. As minhas recordações dessa professora vão por isso na continuidade da ideia que construí a respeito das mestras.

Era uma senhora de estatura média que usava um puxo atrás da cabeça, tinha talvez uns trinta anos de idade. Era uma senhora muito compreensiva, não berrava, nem batia nas alunas, tinha muita paciência e boas maneiras a ensinar (AU: 88).

Criei a respeito de mim própria a ideia de que era uma boa aluna. E com efeito,

Revendo o caderno diário da primeira classe, fico como que apaixonada por mim própria, a criança cumpridora, briosa, com vontade de aprender, de saber coisas novas, cuidadosa com a caligrafia, asseada com as folhas. (...) É ainda bom apurar o olfacto e sentir o cheiro da sala e da escola e lembrar as minhas mãos pequeninas a desenhar letras, números, pintar desenhos decalcados e inventar outros (AU: 91).

Adquiri, portanto, o direito de, na segunda classe, passar a ser aluna da directora da escola. A minha professora da primeira tinha ido para outra escola e fora substituída. A partir da segunda classe e até ao final da escola primária fui então aluna da directora; juntara-me ao grupo das alunas bem vestidas e pertencentes às famílias conhecidas da terra pela sua boa posição social e económica. Perdi assim o privilégio de ser a aluna que se sentava próximo da professora. Passei a viver o terror da escola.

A primeira preocupação da minha nova professora foi a de confirmar o mérito escolar que a anterior me tinha atribuído. Chamada ao quadro para responder a uma questão, foi em rânico que erre:

Ela ficou furiosa e imediatamente me disse: "Ó quadrúpede de quatro patas, não sei como tiraste dezasseis valores na primeira classe e sabes menos do que as minhas alunas que tiraram quinze. Vai-te sentar." Chorei de vergonha e humilhação (AU: 93).

Objectivamente, a diferença entre dezasseis e quinze não era grande, mas a humilhação era enorme. Ficou, deste modo, decidido que seria uma aluna de quinze, o que não era mau. Mas para que não houvesse dúvidas sobre a quem se deveria o mérito de uma classificação, apesar de tudo, bastante boa, a nova professora deixou registado no caderno diário, que ainda possuo, a forma como se fez essa evolução.

No princípio do segundo mês de aulas (...) *a professora mandou-me indicar e efectuar uma conta. Eu atrapalhei-me, tal era o medo que eu tinha de errar fosse o que fosse (...) e efectuei primeiro à esquerda da folha a conta e à direita indiquei-a. Espancou-me com doze reguadas em cada uma das minhas mãos franzinas com quanta força tinha, até a mão ficar a ferver. (...) Chorei, mas pouco, porque ainda por cima ela não deixava que o fizesse.* (AU: 93, 94).¹⁵

Nesse dia escreveu no meu caderno diário, a tinta de lapiseira de cor vermelha: "A aluna é fraca, mas deve melhorar se estudar" e a tinta azul escreveu "A professora", e na linha seguinte fez a sua assinatura (AU: 94).

Um mês depois, *faço uma prova de aproveitamento e a professora escreve no meu caderno diário, novamente a cor vermelha: "A aluna melhorou bastante, como eu esperava." Assina o seu nome e manda o meu pai assinar* (AU: 94).

Agora sim, eu era sua aluna. Mas não a sua aluna preferida, nem tão pouco do grupo das preferidas. As preferidas, estavam nas carteiras da frente, como eu estivera na primeira classe:

¹⁵ [...] as professoras [...] ofereciam-nas (as reguadas) abundantemente à dúzia, e casos houve de crianças ficarem com as mãos adematosas e sangrentas por vários dias [...] (Nunes, 1981; 63).

(...) *as meninas escolhidas para as carteiras da frente, eram sagradas – com essas a professora era delicada, falava-lhes baixo, tinha paciência e não batia. No entanto, na minha sala, só se ouviam berros da minha professora, nas outras idem. A sala de aula era uma maldição, um castigo. Ou se gostava muito de aprender ou então desistia-se* (AU: 95).

“Onde a discriminação se fazia sentir era na concessão de privilégios e deferências, não na negação de direitos básicos. Aliás eram as próprias filhas das classes mais elevadas que se sentiam se não superiores, pelo menos diferentes das mais modestas” (Nunes, 1981: 99).

Apesar da violência física e psicológica a que estive sujeita, na escola primária a partir da segunda classe, os meus escritos dessa época prometiam obediência e conformismo às regras que me eram impostas:

Eu gosto muito de andar na escola.

A minha escola é muito bonita. Tem recreio e quatro salas.

Eu gosto muito de fazer cópias, redacções e ditados (AU: 97).

Este tipo de composição poderia ter sido escrito por qualquer outra pessoa. As cerca de trinta redacções que encontro no meu caderno diário, versando sobre *plantas, água, chuva, sol, ar, flores, rios, oliveira, pinheiro, sal, vento, flora, mar, animais domésticos e bravios*, (AU: 99) mantêm esta característica de impessoalidade, e correspondem a respostas a perguntas formuladas pela professora que obviamente deveriam ser respondidas de forma correcta. Exteriorizava assim uma forma particular de conformismo que me evitava humilhações e reguadas. A minha escrita era moldada ao jeito da minha professora.

Procurava sempre frases que fossem ao encontro do gosto da professora
(AU: 97).

Foi com redobrada satisfação que concluí a quarta classe. Confirmava-se que era boa aluna, ficava livre do que me tinha parecido ser um inferno e *tive de prenda, do meu avô paterno, o primeiro relógio de pulso de marca "cauni prima" comprado por ele, no Porto, o que me deixou muito feliz* (AU: 99).

Não sei se deva testemunhar aqui o meu reconhecimento a esta professora, que me levou da segunda à quarta classe, por me ter ajudado a resistir firmemente às várias tentativas dos meus familiares para fazer o magistério primário. Sempre tive dificuldade em me imaginar como professora do ensino primário, ou como agora se chama do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quando, aluna do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, era estimulada a deixar a minha imaginação voar, ao nível da expressão oral, eu mantinha-me tímida:

Tinha dificuldades em superar a forma de estar na sala de aula aprendida na escola primária. Respondia quando solicitada e sempre insegura, com receio de errar. Preferia sempre escrever porque a correcção escrita não expunha publicamente os meus erros (AU: 101).

Assim, desta forma enviesada, a escola primária, embora limitando a minha capacidade de escrita ao que era conveniente que fosse escrito, é, de algum modo, responsável pelo meu gosto de escrever, já que desenvolveu em mim o receio de me expor publicamente na defesa das minhas ideias. Os numerosos escritos que

estão na base desta autobiografia resultam, em grande parte, precisamente desse novo gosto pela escrita que uma nova escola, “o Ciclo”, desenvolveu em mim.

UM ENSINO DESCONHECIDO

No final dos anos 50, o Ministro Leite Pinto convida a OCEE (OCDE, a partir de 1961) a financiar um estudo sobre o sistema educativo português. Na sequência deste pedido, o país é integrado no Projecto Regional do Mediterrâneo, projecto que tinha, entre outros, o objectivo de realizar “um estudo estatístico da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade de resposta do sistema educativo em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia” (Stoer, 1986: 51). Começa a introduzir-se em Portugal a ideia de conceber o sistema educativo em articulação com o sistema produtivo e simultaneamente o suporte, por alguns sectores, à ideia de uma maior igualdade de oportunidades no acesso ao ensino. Durante o Estado Novo, a educação tinha sido demasiado desvalorizada, para que estas ideias pudessem ser postas em prática sem muitas hesitações. Salazar deixara uma herança pesada de oposição à modernização da sociedade. Dizia ele: “É necessário convenceremos o povo de que não pode encontrar felicidade na vida moderna e nos seus artificios. (...) Para a solução do problema que acabo de vos apresentar, conto com a desvalorização da instrução, com a selecção das leituras, (...)” (Salazar, 1930 in Cardona, 1997; 48).

Mesmo assim, Veiga Simão, recém-nomeado Ministro da Educação do Governo de Marcello Caetano, inicia em 1968 os primeiros passos para uma

reforma que terá o seu início formal em 1970 e que colocava, “no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola (pelo menos ao nível da escolaridade básica)” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 23). A partir de 1968 e até 1974, assiste-se em Portugal a “um período de incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação” (ibidem: 22). Esses primeiros passos consistem precisamente em criar, ainda a título experimental em 1968, Escolas Preparatórias do Ensino Secundário. Estas escolas substituíam as antigas Escolas Preparatórias para o Ensino Técnico (Comercial ou Industrial) características do “período de contributo predominantemente económico entre 1945 e 1968” (ibidem: 22), e o seu currículo era considerado equivalente ao dos dois primeiros anos do Liceu, permitindo portanto o acesso dos alunos quer ao ensino técnico quer ao ensino liceal, a partir do 3º ano.

Eu fiz parte do grupo de alunas e alunos que inauguraram uma Escola Preparatória para o Ensino Secundário. Deram-lhe sugestivamente o nome de um emigrante da minha terra, *analfabeto, que em terras da Argentina quis vencer, fazendo fortuna. Consta-se que desgostoso por não saber ler nem escrever, ajudava crianças pobres que queriam frequentar a escola, e que através da sua fortuna pessoal contribuiu para o desenvolvimento de escolas industriais e comerciais do país, pagando inclusivamente estudos a pessoas que se formaram* (AU: 100). Nesse ano a nova Escola Preparatória admitiu cerca de duzentas crianças divididas por seis turmas.

(...) *não foi maior a afluência, porque os Encarregados de educação não estavam sensibilizados para este novo tipo de ensino. No entanto, os meus pais*

aconselharam-se com professoras e decidiram que eu iria frequentá-lo (AU: 100).

Tive o privilégio de beneficiar do entusiasmo que esta nova escola produziu nas professoras¹⁶ que se empenharam de forma decidida em fazer vingar as novas ideias de educação que este novo tipo de escola pretendia legitimar.

As minhas professoras do Ciclo, vindas do Porto e de Gaia (...), empenharam-se profundamente (...) no novo tipo de ensino. Despertaram-me para um meio ambiente que me rodeava, o saber sentir a natureza, as pessoas e as coisas. Valorizava a brisa do mar, a nuvem cor-de-rosa da qual nunca me tinha apercebido, a leitura dos contos de Sophia de Mello Breyner, o Petit Prince de Saint Exupéry, as músicas de Gilbert Bécaud, os poemas cantados de Jacques Brel e música clássica de Mozart.

As professoras que tive a felicidade de encontrar no ciclo, (...) descobriam diferenças entre a minha terra e os lugares donde elas provinham. Se não fossem elas, nós nem dávamos conta dos pormenores e das diferenças para as quais elas nos chamavam a atenção. Para mim, era tão evidente o ser e estar das pessoas e das coisas, que nunca repararia no que era pitoresco, original e diferente (AU: 105).

Os métodos de ensino nesta Escola Preparatória eram marcadamente diferentes dos que conhecera na Escola Primária e dos que eram praticados, no mesmo nível de ensino, no Colégio (ensino liceal). As alunas e alunos - *diziam-me que a escola era mista mas devido a estarmos num período de transição no*

ensino, as turmas ainda continuavam a ser femininas ou masculinas (AU: 104) – eram convidadas/os a participar activamente na sala de aula, a aprender em contacto directo com a natureza e com as pessoas.

Eram frequentes as aulas em contacto com a natureza: ver e observar a praia, os palheiros em tábuas de madeira, ver a Tijosa, outro lugar paradisíaco quase desconhecido onde acaba a terra e começa um canal de ria, a maravilhosa faina da apanha do moliço e a calma da pesca na ria. (...) para depois minuciosamente escrever o que tinha observado. (...) Incentivaram em mim o gosto de eu entrevistar pessoas, sobretudo ligadas às artes. Para além de entrevistar a minha avó materna, o Ti António, um pescador, entrevistei Luís Ferreira de Matos, um escultor, Beatriz Campos, uma pintora, Fernanda Cidrais que já não me lembro qual era a sua profissão (AU: 106, 107).

Estes trabalhos eram posteriormente publicados no jornal da escola, uma iniciativa que *veio ao encontro das minhas habilidades* (AU: 105). Logo no primeiro número desse jornal foi publicado um texto meu, em que se narra a lenda da “Nossa Senhora de Entre-Águas”, nos termos em que ela me foi contada pela minha avó materna. A escola valorizava as tradições da terra e ensinava-nos a valorizá-las também.

A minha escrita “soltou-se” das amarras a que estive presa durante toda a escola primária. Comparando as minhas produções da 4ª classe com as do 1º ano do Ciclo, nota-se uma diferença muito grande quer no conteúdo quer na forma. Para além das entrevistas, onde procurava ser minuciosa, passei a escrever textos

¹⁶ Os únicos homens nesta escola eram o contínuo e o padre professor de moral.

de temas livres: “Como teria nascido o céu e a terra?”, “Do fundo do mar”, etc. Com o desenvolvimento das actividades circum-escolares, como então se chamavam, o jornal da escola adquiriu um nome próprio: “Crescem Lírios Brancos” e passou a integrar-se nesse tipo de actividades.

Por outro lado, disciplinas como Ciências da Natureza treinavam em nós de forma mais consistente técnicas de observação e experimentação – *Nas aulas de Ciências da Natureza, fazíamos pequenas experiências laboratoriais* (AU: 108). Havia um empenhamento das professoras em demonstrar que aquele tipo de escola e de métodos de ensino eram válidos e deveriam ter a continuidade que mereciam. Vivi portanto a Escola Preparatória num momento particularmente feliz em que uma certa euforia em torno de ideias novas galvanizava as professoras que conheci. Era um momento de mudança, em que as professoras da minha escola pareciam estar empenhadas. Mais tarde, vim a saber que algumas delas partilhavam de ideais políticos que contestavam o regime político vigente, a começar pela Directora da Escola, que vim a reencontrar alguns anos depois e com quem mantenho relações de grande amizade. A professora de Língua Portuguesa que tive no 2º ano, uma das poucas professoras da minha terra, e que muito influenciou o meu gosto pela escrita, fazia e faz parte de uma família importante da vila e conhecida pelos seus ideais de justiça social. Mas era sobretudo um corpo docente jovem que assegurava na escola um dinamismo próprio de quem sente que está a começar algo de novo.

A juventude das professoras, os métodos utilizados, as matérias ministradas, faziam-nos esquecer que as instalações eram um fraco aproveitamento de um hospital (AU: 101).

EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E CRIATIVIDADE

O próprio Ministro Veiga Simão deslocou-se à escola para efectuar a sua inauguração oficial. Esta cerimónia no Ciclo Preparatório não teve para mim importância suficiente para me lembrar do que nela se passou. No entanto, nessa altura, já eu era sócia do GAV-Grupo Atlético Vareiro que consistia numa *agremiação cultural, desportiva e de beneficiência (...) fundada em 1958* (AU: 144), e os seus dirigentes prometeram-me um lanche se eu conseguisse trazer o Ministro ao GAV para ver a exposição dos nossos trabalhos:

Foi muito fácil abordar o Senhor Ministro. (...) aproximamo-nos dele e com a simplicidade de crianças resolvemos falar-lhe. Explicámos-lhe o que era o GAV e dissemos-lhe que neste tínhamos muitos trabalhos e muita gente à sua espera. Ele foi simpático, no fim da visita ao Ciclo, mandou-nos entrar para o banco de trás do carro que o iria conduzir (AU: 150,151).

Ninguém acreditava verdadeiramente que o Ministro acedesse ao nosso convite, meu e duma colega minha, mas a verdade é que, para surpresa de todos, ele foi ao GAV. Na reportagem que fiz para o jornal dessa agremiação, escrevi na altura:

(...) *No gabinete do GAV estavam todos esperando por o Sr. Ministro de Educação Nacional e os seus restante auxiliares.*

Esperavam mas duma forma diferente de quando esperavam por nós para as reuniões todos a rirem-se sem contarem que o Sr. Ministro fosse ao GAV. Mas ele como acedeu ao meu pedido foi (AU: 151).

O GAV constituiu para mim um espaço educativo e de formação que, na continuidade do Ciclo desenvolveu os meus gostos pelo jornalismo, pelo teatro e pela arte em geral. Sediado numa casa cedida precisamente pela família da minha professora de português do 2º ano, o GAV tinha características que mesmo nos tempos actuais se devem considerar inovadoras. As crianças eram sócias e, democraticamente, podiam desempenhar cargos de direcção da instituição.

Tive a felicidade de frequentar o GAV (...) primeiro como sócia assistente, mais tarde como colaboradora e directora auxiliar (AU: 144).

O Ciclo Preparatório abriu-me os horizontes, mas foi o GAV que me mostrou até onde eles poderiam ir. Foi assim que conheci Alves Costa, crítico de cinema de “O Comércio do Porto”, que me publicou vários poemas neste jornal e me ofereceu um livro. Conheci José Gomes Bandeira do semanário “Voz Portucalense”, que publicou uma entrevista minha aos elementos de um conjunto musical formado no GAV, que aceitou ser entrevistado por mim e que também me ofereceu um livro. Vi pela primeira vez teatro ao vivo: *a representação de pequenas partes de peças de teatro de Gil Vicente e a peça integral do Auto da Alma* (AU: 147). no Teatro Experimental do Porto. Outros grupos de teatro eram chamados pelo GAV: O grupo de teatro de sombras e de teatro de fantoches da

Escola D. Miguel de Almeida de Abrantes, o grupo de Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra. Assistia a filmes cedidos muitas vezes por Embaixadas estrangeiras.

Fascinava-me ver filmes num salão amplo com centenas de crianças, rapazes e raparigas, encostadas umas às outras e sentadas num chão de madeira, o mesmo que se destinava à ginástica durante a semana (AU: 145).

Dinamizado por adultos, o GAV era um grupo de crianças com a sua própria direcção auxiliar, com subsecções de jornalismo, artes plásticas, teatro de fantoches, iniciação musical, crítica de cinema, cada uma com uma ou mais crianças responsáveis pela sua dinamização.

A minha produção escrita no GAV rivalizava com o que me era possível fazer no Ciclo. Escrevi numerosas entrevistas, duas peças de teatro, vários poemas, comentários e reportagens de acontecimentos na terra. Mas o que mais me marcou foi uma sessão de poesia e de música, que, como digo na minha reportagem da altura, foi organizada *para instruir um pouco o povo (...)* (AU: 153). O poeta era Ary dos Santos, o trovador era Manuel Freire. Fiquei verdadeiramente impressionada com esta sessão. O meu pai estava emigrado, e os poemas de Ary dos Santos e a forma como os declamava e o sentido que tinham para a vida que conhecia, comoveram-me de uma forma que não esqueço. Do mesmo modo, as trovas de Manuel Freire tiveram um sentido muito especial para mim que tinha o meu pai em França.

Ary principiou por dizer uma poesia sua intitulada "A pesca". Fiquei bastante surpreendida com ele, primeiro por a letra da poesia e segundo da

maneira de Ary dos Santos a dizer. Seguiram-se mais recitações de poesias intercaladas com canções interpretadas por Manuel Freire sendo a primeira "Partida do Emigrante"; uma canção que fez comover toda a gente (AU: 153).

Embora tenha perdido uma das folhas onde registei a entrevista que fiz a Ary dos Santos donde é retirado o excerto do parágrafo anterior, guardo ainda cuidadosamente no meu caderninho: Jornalismo – Poesias e Contos Infantis, dois autógrafos: um de Ary dos Santos e outro de Manuel Freire. (AU: 154)

A minha curiosidade e empenhamento em entender as artes da escrita está bem patente numa pergunta que faço, nessa entrevista a Ary dos Santos:

- Porque é que na letra "Menina" há uma parte que diz: "Menina de andar de linho com o ribeiro à cintura"? – É que eu não percebo isto: uma menina de andar de linho julgo que é leve e como um ribeiro à cintura é uma coisa pesada, então como é que uma pessoa leve pode com uma coisa pesada? (AU: 153)

A resposta do poeta, quanto mais não seja pela seriedade literária que ele manteve com uma rapariguinha de 11 anos, merece também ser aqui reproduzida:

- É que o linho ondula devagarinho como os passos de uma menina, cujo andar tem na cintura, a leveza saltitante de um ribeirinho transparente (AU: 153).

O Ciclo Preparatório e o GAV constituíram espaços educativos de características democráticas, quer pelo seu funcionamento e organização, quer pelo modelo de vida que propunham. Por outro lado, correspondiam a contextos de modernidade. Quer num quer no outro acreditava-se que a participação activa das

crianças na construção das suas aprendizagens era fundamental para o seu desenvolvimento. Mais o GAV do que a Escola promoviam o acesso às fontes vividas do conhecimento e da cultura. Estou convencida que as professoras do Ciclo e os dinamizadores do GAV acreditavam que estavam a tentar construir um mundo melhor e que estavam a contribuir para a modernização do país.

Foi uma professora do Ciclo que me tranquilizou, quando fiquei chocada com o exibicionismo sexual de um homem que encontrei no caminho para a escola.

(...) contei-lhe que tinha visto um homem na viela com um pénis de borracha. Ela bem me dizia que não era de borracha, mas eu teimava com ela que era, afirmando que era dessa cor e que era muito grande. A professora disse-me que, certamente ele se tinha masturbado (e explicou-me o que isto significava) e que por isso o pénis tinha ficado do tamanho que eu lhe descrevia (AU: 178).

Foi no GAV que tive coragem para denunciar um homem que tinha o costume de se encostar às costas das raparigas durante as sessões de cinema.

Quando o filme acabou, o homem que tinha a mania de aparecer no GAV oferecendo os seus serviços de electricista, foi à sala dos dirigentes e eu juntamente com a minha amiga (...) entramos na sala. Ia incendiada (...) não me contive:

- Tenho uma coisa a dizer: aqui no GAV anda um "encosta p." que tem de acabar.

Todos os adultos ficaram em silêncio e algumas raparigas começaram a rir-se envergonhadas (AU: 178).

Nestes aspectos, nem as professoras, nem os familiares, nem os dinamizadores do GAV tinham connosco preocupações de esclarecimento preventivo destas situações. Mas criaram condições para que os pudéssemos confrontar com elas. Do mesmo modo que criaram em mim condições para desejar uma vida diferente daquela que eu conhecia do convívio com os meus familiares e vizinhos. Levaram-me a acreditar que um dia poderia ser escritora, jornalista, e não uma empregada de escritório, enfermeira ou professora do ensino primário. Acreditei eu também que estavam a ser criadas condições para a igualdade de oportunidades. Eu era boa aluna, estava a aproveitar as oportunidades, logo viria a ser aquilo que desejava.

FORAM-ME DADAS OPORTUNIDADES, MAS NÃO A IGUALDADE

No entanto, os condicionalismos económicos da minha família levaram a que prosseguisse estudos numa Escola Comercial e Industrial e não no Colégio (ensino liceal).

Em termos gerais aquilo que se dizia era, grosso modo, o seguinte: quem quiser um dia seguir para a Universidade deverá frequentar o Colégio e quem quiser fazer um curso mais rápido (de três anos) para se empregar vai para a Escola Comercial e Industrial.

Os meus pais entenderam que não teriam possibilidades financeiras de um dia mais tarde eu poder ingressar numa Faculdade, porque já tinham três filhos e

eu como irmã mais velha dos irmãos talvez pudesse vir a contribuir para o orçamento familiar, no fim do curso, com o ordenado do meu primeiro emprego (AU: 154, 155).

O Ciclo Preparatório, pela primeira vez na história da educação em Portugal, permitia a opção entre Liceu e escola Técnica, para prosseguimento de estudos, mas eu verdadeiramente não pude optar. Na mesma situação encontrou-se a maioria dos meus e minhas colegas de Ciclo.

Juntamente com uma grande parte de rapazes e raparigas meus colegas do Ciclo, lá vamos nós para a Escola Comercial e Industrial (...) (AU: 155).

Como rapariga, podia optar entre o Curso de Formação Feminina (industrial) e o Curso Geral de Comércio. Embora a maioria das minhas colegas escolhesse o primeiro, eu optei pelo Curso Geral de Comércio. Os rapazes poderiam escolher entre os Cursos Gerais de Mecânica ou de Electricidade (industriais) e o Curso Geral de Comércio.

As disciplinas específicas do Curso não tinham qualquer sentido para mim. Embora tirasse sempre nota positiva, sentia que não era capaz de tirar delas qualquer proveito.

(...) eu tinha a certeza que não tinha vocação para este curso. Sobretudo a Contabilidade (...): balanço, balancete, diário, razão, ... que tormento quando o Deve e o Haver não me dava resultados iguais! Endoidecia à procura do erro e quantas vezes, sem auxílio de uma colega ou professora não o encontrava. E a Dactilografia onde eu me atrapalhava e enervava a escrever uma carta em x

minutos? E a estenografia cujas letras eu não tinha jeito nenhum para as desenhar? (AU: 157)

Tinha uma outra disciplina, destinada exclusivamente a raparigas, Economia Doméstica, que se revelava uma disciplina muito fácil:

Decorava os seis preceitos básicos da economia doméstica: gastar menos do que se tem ou se ganha, pagar a pronto pagamento, não antecipar gastos sobre ganhos incertos, saber comprar, ... a professora também dava noções sobre maneiras de arrumar louças, utensílios e produtos de limpeza; forma de se limpar vidros, soalhos encerados, nódoas de gordura, lavagem de rendas de seda, etc., etc., (AU: 156)

A Língua Portuguesa continuava sendo a minha disciplina de eleição. *Ouvia dizer que ela tinha objectivos diferentes dos aprendidos no colégio. Aqui, as exigências eram maiores, sobretudo no que respeitava à Literatura (AU: 161).* Mas tinha um professor que gostava de dar aulas e que me apoiava no meu gosto pela escrita.

Era um professor extraordinário a ensinar, um político antifascista, (soube mais tarde que tinha sido preso pela PIDE), um lutador, um sonhador, um homem que vivia para a Escola sem horários de trabalho. Sentia que ele adorava dar aulas e era um apaixonado pela Literatura. Por mim tinha um carinho especial, notava-o quando ele me pedia nas festas da Escola para declamar, ao som de um piano tocado pelo Professor de História, o Soneto de Florbela Espanca: "Eu quero amar, amar perdidamente..." (AU: 161, 162)

Eu sentia, no entanto, que este Curso estava a desviar-me dos interesses que tinha desenvolvido no Ciclo e no GAV. Decididamente estava num curso errado. Ele empurrava-me, se continuasse a estudar como desejava ardentemente, para a preparação para a entrada na Faculdade de Economia ou Direito, para o Curso do Magistério Primário ou para o Curso de Enfermagem. Nenhuma destas opções se aproximava sequer dos meus gostos pessoais. Em boa verdade, considerava-as todas impróprias para mim.

Os receios dos meus pais de não serem capazes de suportar os custos de um Curso Superior levaram-me a frequentar um curso de Ensino Secundário que não apresentava qualquer tipo de atracção para mim. A continuação de estudos após o Secundário conduzia-me a uma formação para a qual me considerava desajustada. Seria um novo trabalho, talvez ainda de maior envergadura do que este, tentar explicar as voltas que tive de dar à vida para neste momento estar a apresentar esta dissertação de Mestrado.

O Ciclo Preparatório e o GAV acabaram por ficar registados em mim como espaços socio-educativos que me influenciaram de forma determinante e cujos modelos eu não rejeitei: dois anos de escola e cinco anos de GAV foram suficientes para me promover por dentro, sem alterar nada por fora, isto é, deram-me oportunidades, mas não me deram igualdade.

4.4 - A RELIGIÃO – “UMA TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL”

“(...) descrever um processo de conhecimento, de compreensão do funcionamento de um corpo, de uma sociedade, de uma técnica, implica dissociações que nos dizem o que é um acto em que, simultaneamente eu me inscrevo na repetição, na memória, nos gestos que herdei – que me fizeram um lugar como herdeira - e inauguro um novo gesto, um novo lugar pelo meu corpo que se fez num lugar e para um lugar – sou herdeira e serei antepassada no que de mim se fará e se dirá noutros gestos e noutros corpos” (Joaquim, 1997; 410).

A religião católica, uma “teoria da reprodução social” (Iturra, 1991), influencia de uma forma particular a criação do feminino. As mães encarregam-se de inculcar, às filhas e aos filhos, princípios éticos e apresentar exemplos da moral religiosa. Na sua missão reprodutora, esta educação religiosa “entra na nossa infância como elemento ordenador tanto do comportamento como da interpretação do mundo e explicação de como ele deve funcionar” (Leite e Larrondé, 1994; 56). Nas religiões cristãs, o corpo, e em particular o corpo da mulher, é visto como fonte de pecado. Esta convicção, reforçada pelas pregações religiosas de conversão e de purificação, conduzem ao ascetismo e ao celibato dos padres, que corresponde a um refúgio dos clérigos relativamente a si próprios e relativamente aos outros, entre os quais as mulheres. A mentalidade religiosa cristã desenvolveu a ideia de que “o demónio se encontrava em toda a parte, na intimidade, no coração de cada um, o que criava um sentimento enorme de medo e de distância

em relação a si próprio, (...): medo de si, do corpo, da sexualidade, da mulher” (Joaquim, 1997: 109).

Deste modo a probabilidade de pecar, mesmo sem se saber, sem disso se tomar consciência, era sempre maior do que a probabilidade de se viver em estado de graça.

Após quatro anos de catequese, chegava enfim o tão ansiado dia da comunhão solene. Na véspera todos fazíamos a primeira confissão. Eu ia muito convencida que tinha cometido muitos erros e ofendido muito a Nosso Senhor, (...) (AU: 67)

Com efeito, “a confissão era um meio de pressão e um meio de catequização individual, tornando mais próxima a relação entre o que fala e o que ouve, essa proximidade reforça a culpabilidade” (Joaquim, 1997: 112). A mulher era, por destino próprio, não só uma pecadora, mas também a origem do pecado e de todos os males. O pecado, esse, era sobretudo a sexualidade: “adúltero é também o apaixonado demasiado ardente da sua mulher” (S. Jerónimo, cit. in Joaquim, 1997: 111). Nesse pecado tinham origem todos os outros e todos os males que vinham ao mundo.

“Todos os trabalhos e calamidades que padecemos na vida, toda a corrupção e misérias a que estamos sujeitos na morte, todos os males, penas e tormentos, (...) tiveram seu princípio e trazem sua origem desde o pecado, por isso chamado original. De toda esta infelicidade foi causa uma mulher, e que mulher? Não alheia, mas própria, e não criada em pecado, mas inocente, e formada pelas mãos do mesmo Deus. (...) Todas as dores, todas as enfermidades, (...) todas as fomes, pestes e guerras, (...) todas as destruições de cidades e reinos, todas as tempestades e terremotos, raios do céu e incêndios, (...) que outro princípio ou causa tiveram, senão a intemperança e castigo daquela mulher, não

tomada ou roubada a outrem, senão própria, e dada pelo mesmo Deus ao homem”. (Vieira, cit. in Joaquim, 1997: 112, 113)

A mulher deveria então ser educada por forma a manter o recato, o seu, e não provocar o homem a ter desejos carnaís. Eu fui assim educada para a virgindade, pelo menos até ao casamento. As cerimónias religiosas reforçavam na vida do dia a dia aquilo que aprendera na catequese: seguir modelos de vida de santas que souberam manter-se virgens.

A minha catequista tinha incutido em nós os modelos de vida que devíamos seguir no futuro. Para as meninas as virtudes de Santa Teresinha e os sacrifícios de Jacinta de Fátima (AU: 68).

“É extremamente importante esta imagem do corpo que deve vigiar as suas aberturas: veremos como a educação das meninas se faz na aprendizagem do seu ‘resguardo’, do fechar das suas janelas, da clausura que a vai envolver: são os corpos enquanto casas e as casas que funcionam como clausuras nas suas aprendizagens” (Joaquim, 1997: 106). Estes princípios de moral religiosa foram reforçados pela educação familiar, sobretudo da minha mãe, que especialmente após a comunhão solene me fazia sentir que uma nova etapa estava a surgir na minha vida: já aprendera formalmente e no tempo certo o essencial das virtudes cristãs que uma mulher deveria possuir. “Propõe-se um ideal de mulher oferta como modelo intangível, Mãe e Virgem, na dissociação destas duas faces se jogando a proximidade e a distância com o corpo real das mulheres – ser mãe sem relações sexuais” (Joaquim, 1997: 131).

As procissões e festas religiosas alimentavam no povo e em mim o temor a Deus, o respeito pela moral que aprendia em casa e na catequese. Muito em particular, as procissões da época da Quaresma, que se seguia ao carnaval, impunham o recolhimento, o arrependimento pelos pecados cometidos e a renovação dos votos de uma vida segundo os princípios da religião.

Uma das procissões que me aterrava mais era a do Terro-Terro. Primeiramente ouvia ao longe um barulho metálico arrepiante. Durante a procissão a iluminação da vila apagava-se, quer nas ruas, quer dentro das casas. Apenas os archotes davam um pouco de claridade à noite. Passava por mim uma procissão sem figuras alusivas, nem andores. Os Irmãos Terceiros seguravam cruzes, cajados, tochas acesas e uma espécie de caixa de onde saía um ruído ensurdecedor. Tudo se passava perante o máximo silêncio dos espectadores, o que me parecia uma noite mais misteriosa e fantasmagórica.

Hoje, reportando-me, visualizo ou imagino as procissões na época da Inquisição (AU: 63, 64).

A estas festas religiosas era conduzida pela minha mãe, que me explicava o que representava cada um dos sinais religiosos utilizados, o significado dos andores, o objectivo da procissão. “Geralmente, em virtude do papel que assume a religião na vida das mulheres, a menina, mais dominada pela mãe do que o irmão, sofre mais igualmente as influências religiosas. (...) a religião católica, entre outras, exerce sobre ela a mais perturbadora das influências” (Beauvoir, 1989: 35, 36). A participação na vida religiosa e nos seus princípios morais reforçavam e legitimavam, pelo poder divino, a diferenciação dos papéis e funções entre homens

e mulheres. Esta aprendizagem do feminino era feita de forma natural e inconsciente. Com efeito, “Deus Pai é um homem, (...) Cristo é mais concretamente ainda um homem de carne e osso e de longa barba loura (...) A Virgem Maria acolhe de joelhos as palavras do anjo: ‘Sou a serva do Senhor’, responde. Maria Madalena prosta-se aos pés de Cristo e enxuga-os com seus longos cabelos de mulher. As santas declaram de joelhos o seu amor ao Cristo radioso (...) Eva não foi criada para si mesma e sim como companheira de Adão...” (ibidem: 35 – 37). São os padres, homens portanto, que dirigem as principais iniciativas religiosas, que fazem a pregação e determinam o que está bem e o que está mal. Mas encarregam mulheres de dar a catequese às crianças, tal como o Estado encarregou as mulheres de serem professoras de crianças. É a elas que compete reproduzir, junto das crianças, e legitimar a sua própria sujeição ao poder ordenador da religião.

4.5 – “A DIFICULDADE DE SER OU A TRISTEZA QUE FAZ MORADA NOS CORPOS DAS MULHERES”

“Isto é assaz para as tristes das mulheres que não temos remédios para o mal, que os homens têm. Porque, o pouco tempo que há que vivo, tenho aprendido que não há tristeza nos homens. Só as mulheres são tristes: que as tristezas, quando viram que os homens andavam de um cabo para outro, e como as mais das coisas, com as contínuas mudanças, ora se espalham, ora se perdem, e as muitas ocupações lhe tolham o mais do tempo, tornaram-se às coitadas das mulheres, ou porque aborreceram as mudanças, ou porque não tinham para onde lhes fugir” (Ribeiro, B. cit. in Joaquim, 1997: 26).

Ai! Todos os dias sem saber o que fazer em casa, com as bonecas para um canto, as caminhas para outro. Ainda se tivesse escola distraía-me. Mas não. Não sei o que me apetece! (...) Corria pelo jardim atrás de uma bonita borboleta, com chapéu na cabeça e a pensar como seria bom ser rapaz... (AU: 143)

E PORQUE NÃO SER RAPAZINHO?

Seria uma maravilha! Não teria o orgulho de ter um belo cabelo lourinho aos caracóis, não vestiria saíngas e blusas... Mas que importava? Usaria calcinhas ou calções, camisas ou camisolas,...

Não brincaria com bonecas, nem com as suas caminhas... Mas que importava? Jogaria à bola e ao pião. Trepava pelos muros à procura de ninhos, correria com um arco ou uma ganchorra pelo campo fora, brincaria com

carrinhos e faria uma pista, entreter-me-ia com soldadinhos de brincar e um dia seria soldado!... (AU: 143)

A clausura em que as raparigas viviam preparava-as para, mulheres, se darem o tempo de viverem na monotonia, na melancolia da sua vida entre muros. A tomada de consciência progressiva deste destino foi agudizada em mim entre os treze e os catorze anos. Assim, fui-me dando o tempo para “cultivar, (...) mimar” (Joaquim, 1997: 226) a tristeza “para que a dor habitasse, fizesse morada” (ibidem: 226) no meu corpo.

Tanto faz chorar como rir sou sempre triste. A tristeza gosta de mim, cerca-me sempre. É impossível eu fugir dela, que ela corre mais do que eu, alcança-me sempre (AU: 167).

Os meus escritos desta idade estão repletos desse “tecer fino, frágil de habitar ou antes de se deixar habitar por um sentimento, de o bordar” (Joaquim, 1997: 226). É o que chamo a *fase do sentimento* numa entrevista que faço a mim própria e de que faz parte o excerto anterior da AU.

É particularmente difícil proceder a uma análise dos escritos dos meus catorze anos, tal é a proximidade em que se encontram do que é ser mulher agora. O essencial da construção da minha identidade feminina terá sido realizada até esta idade. Nela se detectam os conflitos entre ser feminina fora do estereotipo social da feminilidade: a importância de ser mulher para realizar o amor, para me realizar feminina e os constrangimentos de ser mulher para isso mesmo. *É triste estar-se triste por ser-se triste de viver com um triste que é triste com a tristeza da T. (AU: 168).*

Encontro no meu trajecto uma forma de ser, a de ter nascido para sofrer:

Mal nasci sofri, depois fui sofrendo e agora sofro!

Sim agora é que sofro! (AU: 170)

Aliado a este sentimento de tristeza está o da incapacidade de mulher pronta a amar. Foi um atrevimento que me saiu caro a iniciativa que tomei de escrever a um rapaz declarando-lhe o meu amor. Esta ousadia justificou um maior aperto do cerco que já vinha sentindo desde criança em torno de mim. No entanto, tinha deixado clara a minha posição: *Sinto algo por ti porque penso que tu o sentes por mim.* (AU: 170) Só tomara a iniciativa porque *pode ser que sejas um pouco envergonhado, e por isso, não sei a certeza e assim estou-te a escrever, porque não resisti mais* (AU: 170). Eu própria reconhecia que era ao rapaz que lhe competia declarar-se, mas admitia que ele não tivesse coragem suficiente para o fazer. Estava a tentar facilitar as coisas.

A estranheza e a privacidade em que os sentimentos teriam que ser cultivados alimentavam a cumplicidade com algumas colegas, sobretudo com uma das que frequentava a Escola na mesma turma. Nem por isso me dava por satisfeita, e de novo correndo riscos nem sempre bem medidos, mas respondendo à necessidade de me entender a mim própria como rapariga e aos meus próprios sentimentos, elaborei um questionário que passei a algumas colegas da turma e a um rapaz da turma de rapazes.

Eu própria respondi a este questionário. Nele estão presentes preocupações de determinação da normalidade de ser rapariga. Na verdade, assumir a adolescência pode ser interpretado como um problema que, ao nível psicológico,

pode ter muitas interpretações, mas todas elas insatisfatórias para responder à questão subjectiva concreta sobre o que deve ser uma rapariga, num contexto social e educativo que a representa como pertencendo a um universo mental, afectivo de submissão e de reprodução com poucas possibilidades de autonomia e de individualização. O estereotipo *feminina* exigia muitas vezes uma postura perante a vida e uma postura corporal, que, de feminino, só tem o ideal de mulher que convém a uma sociedade de hegemonia masculina. Deste ponto de vista, a vivência do re-acordar mulher, aos catorze anos, é também o estabelecimento ou a reafirmação de um novo pacto social, em que a rapariga se compromete a comportar-se como é esperado que o faça.

"CORPO DE MULHER: CLAUSURA DE VENENOS"?

As minhas colegas já me tinham prevenido que um dia haveria de sangrar um sangue podre, venenoso. Este assunto nunca tinha sido sequer referido pelos meus familiares ou professoras ou catequista. Quando esse sangue podre, venenoso começasse a sair do meu corpo, então eu seria já mulher. E, deste modo, fiz-me mulher aos catorze anos.

Na cultura ocidental, "o corpo da mulher é visto como 'um corpo aberto', como um corpo percorrido por fluxos e refluxos de sangue, de imaginação, de esperma, de vapores uterinos, de monstros, de crianças, foi essa abertura ao impossível, ao anormal, ao excessivo, que lhe possibilitou todo o tipo de metamorfoses, de bruxarias, de feitiçarias, etc." (Joaquim; 1997: 252). Daí a justificação para que se mantenha fechada em casa, para que não se exponha à

contaminação, “a atenção permanente a todos os sinais, gestos que podem ser fontes de ilicitude, de pecado, medo de deslize entre o lícito e o ilícito” (ibidem: 266).

Apesar dos avisos das minhas colegas, foi com grande preocupação que me dei conta que entrava nesse novo mundo de mulher de *corpo aberto*. A minha primeira menstruação acabou por ser apesar de tudo menos traumatizante do que as seguintes. As irregularidades com que surgia, e o fluxo de sangue sempre excessivamente abundante vieram reforçar os meus receios ocultos de que algo não estaria bem comigo. Por outro lado, passei a ser sujeita a consultas médicas constantes, à invasão do meu corpo, à análise do meu problema: tornar-me mulher. Cada vez mais, a minha situação de rapariga se associava ao meu corpo, a um corpo que se abria à possibilidade da reprodução ou à possibilidade do pecado, tal como aprendera na catequese. O meu corpo já me parecia ele próprio um pecado. Era com vergonha que vivia este novo fenómeno, tanto mais que aprendera a que as aberturas do meu corpo deveriam ser objecto de todo o recato. Tinha que me sujeitar a ser transportada para o hospital ou a consultas médicas e a expor, contrariando a educação que recebera, *o meu problema de ser mulher*. Aprendera que esta era uma questão do privado, mas condições particulares, faziam dele uma questão a ser abordada com estranhos.

Aos meus catorze anos, passei por situações embaraçosas: Ter de me deixar observar por ginecologistas, Ter de tomar pilulas (as mesmas que tinham o efeito de não deixar engravidar, se tivesse relações sexuais) estar nas aulas e

sentir que a minha vagina parecia uma pipa que consecutivamente se estava a abrir, despejando liquido (AU: 175).

Era depois nos grupos de raparigas que procurávamos entender o que era isso de ser mulher, de ter relações sexuais, de como se descobriria se éramos virgens ou não. Associávamos a primeira relação sexual a algo de doloroso, uma vez que teria que ser rompido o hímen que garantia a nossa virgindade. Entre o que se sabia e o que se fantasiava, íamos construindo uma ideia do que era agora ser mulher.

CONCLUSÕES

“Menina ela se vai fazendo mulher, na casa de sua mãe/mulher que lhe vai ensinar pouco a pouco o que é ser (não ser) mulher, o que se deve e não deve fazer, nesse tempo também se semeia e acalenta o desejo de mudança de vida, dela ser senhora de sua própria casa” (Joaquim, 1983; 24).

A vida de uma mulher é preparada desde cedo. Os primeiros anos de vida são determinantes na construção da sua identidade feminina. Não são determinantes no sentido de não concederem espaço à subjectividade, à construção pessoal e diferenciada, que conduziria ao fatalismo de se ser o que de nós quisessem que fôssemos, mas na medida em que os contextos em que se desenvolve a feminilidade interferem pela negação, pela adesão, pela aceitação, pela aprendizagem e pelo esquecimento ou pela desatenção, na forma como a menina se constrói mulher.

Este estudo é um contributo, no campo das Ciências da Educação, para a compreensão desse processo complexo de construção da identidade feminina, através dos contextos socio-educativos. A re-visão de um percurso pessoal e subjectivo, pelo recurso à autobiografia, revela-se fecundo e esclarecedor, mas não legitima a generalização dos caminhos percorridos e das sendas desbravadas. No entanto, parece confirmar o que de comum, a despeito dos diferentes percursos e encruzilhadas, se pode encontrar nas vidas das mulheres.

Os enquadramentos sociais e culturais que me envolveram durante os primeiros catorze anos de vida, constituíram, nos seus limites, as fronteiras, os constrangimentos, o leito do rio por onde pôde fluir o meu ser e o meu estar. Mas não podem ser considerados como a minha vitimização. Eles fizeram-me mulher, e deram-me a consciência das margens que é preciso, muitas vezes, galgar, para encontrar novos espaços, novos terrenos onde fecundar, já que, sendo mulher, não é suposto que os fecunde, mas que me fecunde e com isso possa dar à luz e produzir uma forma de estar e de conhecer que me seja própria.

O recurso à autobiografia representa precisamente essa nova procura de ultrapassar barreiras no acesso à compreensão do sujeito social, do sujeito que se faz, que se constrói, e que, em si, contém, na sua singularidade, o mundo que o construiu. O sujeito não é uma abstracção, mas o construtor do próprio conhecimento sobre si e sobre o que lhe é exterior, e por isso não pode ser reduzido à condição de objecto, sob pena de se auto-excluir do conhecimento que produz.

Os olhares, os sentimentos que se revelam neste estudo a respeito da construção da feminilidade, são entretanto confrontados com perspectivas actuais sobre as condições objectivas de discriminação do género, que aqui é encarada como contendo os elementos socio-educativos de qualquer outro tipo de discriminação, com a diferença de que a discriminação em função do género atravessa todas as outras formas de discriminação, sobrepondo-se-lhes, e tornando-a muitas vezes invisível, por isso mesmo. As condições sociais, económicas e culturais em que vivi influenciaram seguramente o trajecto que neste

estudo se analisa, mas o facto de ser rapariga aproximou-me dos trajectos de outras raparigas cujas condições sociais, económicas e culturais eram diversas das minhas. Fui educada para ser mulher, pela minha família, pela escola, pela igreja, pela vizinhança, tal como todas as outras raparigas o foram.

Todavia, constrangimentos de classe, desenharam-me um percurso de vida, sempre de mulher, mas distinto das minhas contemporâneas com outras origens sociais. A distinção de percurso, neste caso, não é uma distinção da condição de mulher, mas dos meios de que cada uma pôde dispor para superar os constrangimentos sociais à sua realização como pessoa, aos seus sonhos de ser adulta. Frequentei uma Escola Comercial, cujos cursos se revelavam e a minha vida confirmou que me eram inadequados. Mas não frequentei o curso que nela havia só para raparigas: Formação Feminina. O futuro que a minha família aspirava para mim, de empregada de escritório, ou dum banco, incentivou-me a frequentar um Curso que era comum a rapazes: o Curso Geral de Comércio. Mesmo assim, a Escola, cuidadosa e diligente, encarregou-se de me providenciar uma disciplina que me seria útil como mulher, não fosse o diabo tecê-las: Economia Doméstica.

A análise evidencia que num período de tomada de consciência da necessidade de modernização e democratização da escola (ao nível do que se preparava para ser o ensino básico e obrigatório de seis anos), a escola que se construiu com o desígnio da igualdade de oportunidades, deu-me efectivamente oportunidades, mas não a igualdade. Foram as condições económicas da minha família e a projecção que ela fazia do que lhe seria possível assegurar-me como preparação para o futuro, que determinaram o meu percurso escolar, e não o

mérito de ser boa aluna. Nesta *opção*, o facto de ser rapariga, à primeira vista, não parece determinante. Mas numa análise mais aprofundada, constata-se que, embora tivesse acesso a uma formação académica também destinada ou possível para rapazes, nesse percurso escolar estava inscrita a ideia do que poderia ser um emprego feminino, ao alcance dos recursos económicos de que a minha família dispunha e que a sua constituição cultural permitia antever como adequado. A discriminação não era uma exclusão, mas era uma discriminação limitativa do que sentia poder ser como mulher.

As opções de escola aparecem, então, subordinadas às características sociais do grupo familiar e à minha condição de rapariga. Não era a escola de igualdade de oportunidades que conseguia superar esta ordem hierárquica de influência no meu futuro. Precisaria de ser adulta para dar a volta às voltas que a vida me deu.

A família aparece na análise como o espaço socio-educativo que exerceu sobre mim as influências mais determinantes.

Para que seja inteligível esta forte influência, é necessário salientar a clara fórmula de família alargada em que vivi. As relações permanentes com avós, pais, tias e tios e a interferência, directa ou indirecta, dos avós na minha educação (para além dos meus pais), fornecem o sentido que aqui se quer evidenciar através do conceito de família alargada.

Esta família era depositária de múltiplas condições culturais e sociais: proprietária agrícola, comerciante, rendeira agrícola, empregada de comércio, operária. Era esta multiplicidade de condições que, em duas gerações, os meus

avós e os meus pais e tios e tias, influenciavam a minha educação e projectavam o meu futuro de mulher. Esta situação social favorecia ainda a convivência assídua com outros grupo culturais, sobretudo, o das camponesas e camponeses e o das peixeiras e pescadores.

Num contexto social semi-urbano, mas de fortes tradições rurais e piscatórias, aprendi então a ser: a ser rapariga para ser mulher. Este contexto começava a sofrer as influências do turismo e da emigração. Modelos de novos modos de vida começavam a desfilarem aos meus olhos e aos olhos das(os) que tinham a seu cargo a minha educação. Não era possível, como criança ficar-lhes indiferente, para preocupação dos adultos que viam nos meus sonhos de liberdade de escritora e artista, o perigo de não me fazer à sua imagem do que deveria ser a mulher. Preocupações excessivas: nesses modos de vida as mulheres também eram mulheres.

A minha família mantinha no entanto como questão de primeira prioridade transmitir-me os valores femininos do recato, da submissão, da clausura, isto é, do retiro do mundo para poder ser mãe dedicada para aquelas(es) que haveria de dar ao mundo. Assim desenvolvi formas culturais específicas femininas, uma cultura de espaços interiores, sozinha ou com amigas que, com o tempo, foram minhas confidentes, como era para a minha avó a costureira. Era assim, as mulheres encontravam no seu mundo feminino os espaços próprios da sua construção e da legitimação da sua condição. Nem por isso, os ambientes sociais em que vivi deixaram de me mostrar mulheres, como a minha avó materna, que criavam o seu próprio território de autonomia relativa. Aprendia com elas a saber viver,

resignada, mas com um pé no estribo para a todo o momento fugir às situações que fossem de submissão indigna. As peixeiras, com quem fiz grande amizade, davam-me o exemplo de mulheres que controlavam de facto o prazer e a casa. Falavam de sexo e embaraçavam os homens, afugentavam as rivais e geriam a economia caseira. Perdiam, no entanto, o espaço de lazer que os homens, em dias de mar *cão*, ocupavam em horas intermináveis de cavaqueira nos tascos ou nas areias da praia.

Foi este caldo cultural que fez de mim o que sou, mas também a minha tomada de consciência, de que a autobiografia é um reflexo, diluído, mas reforçado pelo poder das palavras escritas e reflectidas.

Essa tomada de consciência adquiriu o volume suficiente para poder ser ouvida na altura da adolescência. Aprendia que a palavra tristeza não era somente uma palavra feminina, mas também um sentimento feminino, cultivado pela monotonia da clausura da vida de mulher. À mulher não era dada a oportunidade de, pela diversidade de opções a cada momento disponíveis para os homens, fugir à tristeza. Então melhor seria fazer dela sua companheira.

BIBLIOGRAFIA

- AMÂNCIO, Lúcia (1992) As assimetrias nas representações do género, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 34, Fevereiro, 1992
- ARAÚJO, Helena C. G. (1990) As mulheres professoras e o ensino estatal, in LOPES, E e LOURO, G. (org) *Educação e realidade – Mulher e educação*, vol. 15, nº 2, Ed. Aldo Jung, Porto Alegre.
- ARAÚJO, Helena C. G. (1995) As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 3, 7 – 36
- BADINTER, Elisabeth (1982) *L'Amour en plus*, Flammarion, Paris
- BEAUVOIR, Simone, (1989) *O segundo sexo*, Nova Fronteira, São Paulo
- BELOTTI, Elena G. (1973) *Du côté des petites filles*, Des Femmes, Antoinet Fouquet, Paris
- BERNSTEIN, Basil (1982) A educação não pode compensar a sociedade, in GRÁCIO, S e STOER, S. (org.) *Sociologia da Educação II*, Livros Horizonte, Lisboa
- BERTAUX, Daniel (1980) L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol LXIX, pp. 197 - 225
- BOURDIEU, Pierre (1996) "Propostas para o Ensino do Futuro", *Cadernos de Ciências Sociais*
- BRAIDOTTI, Rosi (1998) A diferença sexual e o controverso conceito de cidadania europeia, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 50
- CARDONA, Maria (1997) *Para a história da educação de infância em Portugal – o discurso oficial*, Ed. Porto Editora, Porto.
- CHAMBOREDON, J. e PRÉVOT, (1982) O ofício da criança, in GRÁCIO, S. e STOER, S (org.) *Sociologia da educação II*, L. Horizonte, Lisboa

- COLE, Sally (1994) *Mulheres da praia – o trabalho e a vida numa comunidade costeira portuguesa*, Dom Quixote, Lisboa
- CONDE, Idalina (1993) Problemas e virtudes na defesa da biografia, *Sociologia - problemas e práticas*, nº 13, pp. 39-57
- CORTESÃO, Luiza e Pacheco, Natércia (1991) “O Conceito de Educação Intercultural: interculturalismo e Realidade Portuguesa”. *Inovação*, 4, 2-3, 33-34.
- FEATHERSTONE, Mike, (1997) Culturas Globais e Culturas Locais, in FORTUNA, C. *Cidade, Cultura e Globalização*, Celta Editora
- FERNANDES, Maria Laura F. V. (1995) , *Nadas e criadas na Sé: em busca de um lugar para si próprias*, Dissertação de Mestrado, F.P.C.E.U.P.
- FERRAROTI, Franco (1983) *Histoire et histoires de vie - la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris: Librairie des Méridiens
- FERREIRA, Virgínia (1988) O feminismo na pós-modernidade, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 24, Março 1988.
- FINGER, Mathias (1989) L'approche biographique face aux sciences sociales: le problème du sujet dans la recherche sociale, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XVII (83) exemplar para publicação
- FORQUIN, Jean-Claude (1993) *Escola e Cultura*, Porto Alegre; Artes Médicas
- GASPARD, Françoise (1998) Invisíveis, diabolizadas, instrumentalizadas: figuras de mulheres migrantes e das suas filhas na Europa, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 50
- GRÁCIO, Sérgio (1990) Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa, in STOER, Stephen, *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*, Ed. Afrontamento, Porto.
- GUERRA, Isabel (1993) “Contexto e Enquadramento do Projecto de Educação Multicultural”: *Forma*, 47, 10-13
- GUSDORF, Georges (1991) *Auto-bio-graphie*, Paris, Odile Jacob
- ITURRA, Raul (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, ed. Escher, Lisboa

- ITURRA, Raul (1990), *A construção social do insucesso escolar*, ed. Escher, Lisboa
- ITURRA, Raul (1991), *A religião como teoria da reprodução social*, ed. Escher, Lisboa
- ITURRA, Raul (1994) O processo educativo: ensino ou aprendizagem?, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 1, Ed Afrontamento, Porto.
- ITURRA, Raul (1995) Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade, in *Edificação, Sociedade e Culturas*, nº 4, Ed. Afrontamento, Porto.
- ITURRA, Raul (1997) Escrita e oralidade: a lógica heterogénea e intercultural do processo educativo, in *Educação Sociedade e culturas*, nº 8, Ed. Afrontamento, Porto
- JOAQUIM, Teresa (1983) *Dar à luz – ensaio sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto em Portugal*, Publ. Dom Quixote, Lisboa
- JOAQUIM, Teresa, (1997), *Menina e moça – a construção social da feminilidade*, Fim de Século, Lisboa
- KIRK, Jerome, MILLER, Marc L. (1986) *Reliability And Validity In Qualitative Research*, Sage Publ.
- LAING, Robert. D. (1970) *Le moi divisé*, Paris, Stock
- LEJEUNE, Philipe (1980) *Je est un autre – L'autobiographie, de la littérature aux médias*, Paris, Ed. Seuil
- LEITE, Paula e LARRONDÉ, Cristina (1994) *Mulheres – muito além do teto de vidro*, Ed. Atlas S. A ,São Paulo
- LEJEUNE, Philipe (1980) *Je est un autre – L'autobiographie, de la littérature aux médias*, Paris, Ed. Seuil
- LESSARD, Michelle; GOYETTE, H. Gabriel; BOUTIN, Gérald (1994) *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*, Lisboa: Instituto Piaget
- LOURO, Guacira, (1990) Lembranças de velhas colonas italianas: trabalho, família e educação, in LOPES, E e LOURO, G. (orgs.) *Educação e Realidade – Mulher e Educação*, v. 15, nº 2, Ed Aldo Jung, Porto Alegre
- LOURO, Guacira (1997) *Género, sexualidade e educação*, Ed. Vozes Lola, Brasil

- MAGALHÃES, A. M. (1996), *A Condição pós-moderna, a escola e a construção de identidades pessoais*, Texto policopiado para publicação
- MARX, Gary T. (1995) "A Jaula de Ferro da Cultura. Reflexões Sobre o Problema Complexo da Raça, do Racismo e dos Mass Media", in Wieviorka, Michel, *Racismo e Modernidade*, Venda Nova; Bertrand Editora
- MATEUS, M^a Lurdes Roxo (1986) A mulher na agricultura da região de Coimbra: breve análise da participação feminina na actividade agrícola, in *A mulher na sociedade portuguesa – visão histórica e perspectivas actuais*, Actas Col. Vol. I. I.H.E.S. da Fac. Letras Univ. Coimbra
- McLAREN, Peter, (1994) White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism, in GOLDBERG, D. T., *Multiculturalism, a critical reader*, Blackwell Publishers
- MEAD, Margaret (1963), Moeurs et sexualité, in *Océanie*, Plon, Paris
- MORROW, R. A. e TORRES, C. A. (1997) *Teoria Social e Educação*, Edições Afrontamento
- NÓVOA, António (1996) *L'Europe et L'Éducation: Éléments d'Analyse Socio-Historique des Politiques Éducatives*, artigo policopiado
- NUNES, Natália (1981) *Memórias da escola antiga*, Didáctica editora, Lisboa
- PINEAU, Gaston (1994) *Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs*
- PINTASSILGO, M. Lourdes (1980) *Les nouveaux féminismes*, Éd. du Cerf, Paris
- PLUMMER, Ken (1983) *Documents of life - an introduction to the problems and literature of a humanistic method*, London: George Allen & Unwin
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul (1995) *Histórias de vida - teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora
- RICOEUR, Paul (1991) *O Si-Mesmo como um outro*, Campinas, Papirus
- SANTOS, Boaventura Sousa (1995) *Toward a New Common Sense*, Cap. 4, Londres; Routledge
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1996) *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto; Afrontamento

- SCHUTZ, Alfred (1987) *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Martinus Nijhoff Publishers
- STOER, S. (1986) *Educação e mudança social em Portugal*, Ed. Afrontamento, Lisboa
- STOER, S. ; ARAÚJO, H. (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Ed. Escher, Lisboa
- STOER, S, STOLEROFF, A. e CORREIA, J.A. (1990) O Novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.
- STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza (1995) "Educação Inter/Multicultural Crítica e o Processo de Transnacionalização: Uma Perspectiva a Partir da Semiperiferia", *Journal of Education Policy*, 10, 4, 373-384
- SUBIRATS, Marina e BRULLET, Cristina, (1992) *Rosa y Azul, la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Serie Estudios, Publicaciones del Instituto de la Mujer, S. G. Colomina
- TOURAINE, Alain (1992) *Crítica da Modernidade*, Lisboa; Instituto Piaget
- TOURAINE, Alain, (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble?, égaux et différents*, Fayard
- VASCONCELOS, Teresa (1997) *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*, Porto; Porto Editora
- WEINBERG, Steven (1996) *Sonhos de uma teoria final*, Lisboa: Gradiva
- WIEVIORKA, Michel (1995) "Introdução", in Wieviorka, Michel, *Racismo e Modernidade*, Venda Nova; Bertrand Editora
- WIEVIORKA, Michel, (1997), Culture, société et démocratie, in WIEVIORKA, M., *Une société fragmentée – Le multiculturalisme en débat*, Éditions La Découverte & Syros